BUNDESZENTRALE FORTBILDUNG UND DEREN BEDEUTUNG FÜR INNOVATORISCHE PROZESSE IN DER SOZIALEN ARBEIT

- Kritische Analyse des Qualifikations- und Professionalisierungsverständnisses in den Fortbildungskonzeptionen -

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich I: Pädagogik, Philosophie, Psychologie
der Universität Trier

vorgelegt von
Dipl.-Päd. Angelika Ehrhardt
aus Bad Homburg

Trier 1983

BUNDESZENTRALE FORTBILDUNG UND DEREN BEDEUTUNG FÜR INNOVATORISCHE PROZESSE IN DER SOZIALEN ARBEIT

- Kritische Analyse des Qualifikations- und Professionalisierungsverständnisses in den Fortbildungskonzeptionen -

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich I: Pädagogik, Philosophie, Psychologie
der Universität Trier

vorgelegt von
Dipl.-Päd. Angelika Ehrhardt
aus Bad Homburg

Trier 1983

Tag der mündlichen Prüfung: 18. August 1983
Erstgutachter: Prof. Dr. Hans Pfaffenberger
Zweitgutachter: Dr. Manfred Schenk

Vorwort

Die vorliegende Arbeit analysiert die Konzeptionen der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik unter der Fragestellung, welchen Beitrag diese Fortbildung zur Veränderung der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik leistet.

Die Motivation, mich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, entstand aus meiner mehrjährigen Tätigkeit als Fortbildungsreferentin in einer bundeszentralen Fortbildungsinstitution. Dabei entwickelte sich immer wieder das Interesse, diese Arbeit grundsätzlicher zu reflektieren, Zweifel bezüglich ihrer Effektivität zu überprüfen und alternative Konzepte und Denkanstöße zu gewinnen. Dies zu realisieren, versucht die vorliegende Arbeit.

Dabei wird nicht die konkrete Fortbildungsarbeit untersucht, sondern es werden die konzeptionellen Überlegungen, der organisationsstrukturelle und didaktisch-methodische Aufbau sowie die grundsätzlichen Zielsetzungen und Inhalte in der Analyse betrachtet. Die Analyse stützt sich also ausschließlich auf offizielle Stellungnahmen, Konzeptionen, veröffentlichte Arbeitsberichte etc. und untersucht deren Fortbildungsverständnis.

Aus meiner eigenen Praxis ist mir bewußt, daß sich die konkrete Fortbildungstätigkeit der einzelnen Referenten von diesen trägerspezifischen Fortbildungskonzeptionen häufig stark unterscheidet und hier Qualifizierungsprozesse initiiert werden, auf die die in der vorliegenden Arbeit geleistete Kritik nicht zutrifft.

Die Arbeit ist auf die Fortbildungsarbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen für den Zeitraum 1977 - 1980 begrenzt. In diesen Fortbildungskonzeptionen und -programmen findet sich ein bestimmtes Bild von Sozialarbeit/Sozialpädagogik, das vor allem das offizielle Verständnis sozialer Arbeit wiedergibt. Ansätze von Sozialarbeit/Sozialpädagogik, die außerhalb dieser Vorstellungen liegen - wie sie sich z. B. vor allem in selbstorganisierten

Projekten, Bürgerinitiativen etc. wiederfinden - werden somit im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert, da sie auch keinen Niederschlag in der bundeszentralen Fortbildung finden.

Entgegen meiner ursprünglichen Konzeption fließen meine praktischen Erfahrungen nicht direkt in die Arbeit ein. Sie bilden jedoch den entscheidenden Hintergrund für die von mir vorgetragenen Kritikpunkte an der bundeszentralen Fortbildung und für die konstruktiven Vorschläge, die ich im letzten Kapitel entwickele.

In der Arbeit wird der Anspruch formuliert, daß eine emanzipatorische Praxis nur durch solidarische Beteiligung aller Betroffenen möglich ist und daß anstelle individueller Qualifizierung in der Fortbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen die Befähigung zu gemeinsamem Handeln treten muß.
Für den Bereich der Forschung bedeutet dies - wie gezeigt werden wird -, daß Aktionsforschung als adäquate Forschungsmethode für emanzipatorische Lernprozesse anzusehen ist, da hier das bloße Gegenstandsverhältnis zwischen Forschern und Betroffenen tendenziell aufgehoben wird.
Der Anspruch der Aktionsforschung wird in der vorliegenden Arbeit insoweit nicht eingelöst, als sie sich nicht über eine wissenschaftliche Antizipation einer emanzipatorischen Praxis hinaus konkreten Problemen der Umsetzung stellen kann.

Die Legitimation einer solchen Arbeit liegt m. E. jedoch darin, als Vorstufe entsprechender, am Aktionsforschungsansatz orientierter Untersuchungen zu fungieren.

Insofern versteht sich die Arbeit als ein notwendiger Problemaufriß, der jedoch gemeinsame Weiterarbeit aller Betroffenen notwendig macht.

Besonders die Erarbeitung von "alternativen" Fortbildungskonzeptionen kann nur in direkter Auseinandersetzung mit allen Beteiligten in der Praxis geschehen.

Bad Homburg,
im Januar 1983

Angelika Ehrhardt

Inhaltsverzeichnis

		Seite
1.	Einleitung: Fortbildung im sozialen Bereich- Der thematische Bezugsrahmen der Arbeit	1
2.	Theoretischer Bezugsrahmen	13
2.1	Problemstellung	13
2.2	Zur Professionalisierung in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik	14
2.2.1	Zum Begriff der Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	15
2.2.2	Grundprobleme der Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	22
2.2.3	Die methodischen Folgeprobleme der Professionalisierung	27
2.3	Fortbildung als Teilbereich von Erwachsenenbildung	33
2.3.1	Die "realistische Wende" in der Erwachsenenbildung: Ursachen und Folgen	35
2.3.2	Die Aufgaben der Erwachsenenbildung nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970: Die besondere Bedeutung beruflicher Bildung	42
2.3.3	Emanzipation als Zielsetzung von Erwachsenenbildung: Fragen zu einer Theorie der Erwachsenenbildung	47
2.4	Innovation in der sozialen Arbeit	53
3.	Untersuchungsfragen für die Analyse bundeszentraler Fortbildung im sozialen Bereich und Reflexion des methodischen Vorgehens	62
3.1	Entwicklung der zentralen Fragestellungen für die Untersuchung	62
3.2	Das weitere methodische Vorgehen	65

		Seite
4.	Die bundeszentralen Fortbildungsträger im sozialen Bereich - Allgemeine Darstellung	76
4.1	Träger	76
4.2	Programmplanung und Kompetenz für die Festlegung der Arbeitsschwerpunkte	79
4.3	Begründung für den bundeszentralen Auftrag der Fortbildungsinstitutionen	82
4.4	Zielsetzung von Fortbildung	89
4.5	Aufgabenschwerpunkte der verschiedenen Institutionen	108
4.6	Adressaten der Fortbildung und Teilnahmevoraussetzungen	121
4.7	Kurstypen	130
4.8	Didaktisch-methodische Prinzipien	142
5.	Ausgewählte Beschreibung und Analyse langfristiger bundeszentraler Fortbildung	154
5.1	Begründung für die Auswahl der untersuchten Veranstaltungen	154
5.2	Fortbildung im Bereich von psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	158
5.2.1	Problemstellung	158
5.2.2	In der Fortbildung vermittelte psychosoziale Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	160
5.2.3	Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik	169
5.2.4	Der besondere Stellenwert der Beratung in der sozialen Arbeit	186
5.2.5	Ursachen für die zunehmende Beratungs- und Therapiebedürftigkeit der Klienten der Sozialarbeit/	

		Seite
	Sozialpädagogik und Funktion von Therapie und Beratung in der sozialen Arbeit	190
5.2.6	Psychosoziale Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der bundeszentralen Fortbildung - Allgemeine Kritik und Konsequenzen für die soziale Arbeit	203
5.3	Fort- und Weiterbildung im Bereich von Supervision	212
5.3.1	Problemstellung; Definition und Zielsetzung von Supervision	212
5.3.2	Aufbau und Organisation der Supervisorenfort- und -weiterbildung	219
5.3.3	Das Supervisionsverständnis in den Konzeptionen bundeszentraler Supervisorenfort- und -weiterbildung	231
5.3.4	Zusammenfassung und Auswertung	267
5.4	Fortbildung im Bereich von Leitung von Organisationen	287
5.4.1	Problemstellung	287
5.4.2	Aufbau, Zielsetzung und Inhalte der Fortbildung im Bereich von Leitung von Organisationen	288
5.4.3	Auswertung und kritische Reflexion wichtiger Aspekte der langfristigen Fortbildungsangebote im Bereich von Leitung von Organisationen	302
6.	Zur Interpretation des dargestellten Materials über die Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen	311
6.1	Kritische Auseinandersetzung mit den Trendhypothesen der "Kasseler Untersuchung"	311
6.2	Charakteristika und Entwicklungstendenzen in der bundeszentralen Fortbildung	325

Seite

6.3 Zum Professionalisierungsverständnis in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung: Professionalisierung als Spezialisierung und "Anpassungsqualifizierung" 341

6.4 Diskussion der Ergebnisse 359

6.4.1 Fragestellung 359

6.4.2 Fortbildung als politisch verstandene Bildungsarbeit 362

6.4.3 Fortbildung als Erfahrungslernen 366

6.4.4 Fortbildung in Projektform oder: Dezentralisierung von Fortbildung 370

6.4.5 Aufhebung der Subjekt-Objekt-Beziehung oder: Enthierarchisierung von Fortbildung 386

6.4.6 Die Entwicklung allseitiger Handlungskompetenzen oder: Entspezialisierung und Entmethodisierung von Fortbildung 391

6.4.7 Abschließende Betrachtung 399

Literaturverzeichnis 403

1. Einleitung: Fortbildung im sozialen Bereich - der thematische Bezugsrahmen der Arbeit

Die Fortbildungsaktivitäten im sozialen Bereich stellen sich aus immanenten Gründen und wegen der verschiedenen Träger, die die Fortbildungsmöglichkeiten anbieten, als wenig transparent dar.
Der 2. Jugendbericht 1968 mußte seinen Anspruch einer detaillierten Bestandsaufnahme der Situation in der Aus- und Fortbildung im sozialen Bereich mit dem Hinweis auf das Fehlen gesicherter und systematischer Untersuchungen reduzieren. [1] Eine Feststellung, die m. E. auch heute - mehr als 10 Jahre später - noch Gültigkeit hat. So beinhalten die Materialien zum Fünften Jugendbericht zur Fortbildung eher einen allgemeinen Problemaufriß als eine grundsätzliche Bestandsaufnahme. [2]

Fortbildung wird auf regionaler, überregionaler (Landes-) und bundeszentraler Ebene durchgeführt in Form von langfristigen, berufsbegleitenden Maßnahmen, die bis zu zwei Jahren dauern, Wochenlehrgängen bis zu sieben Tagen Dauer und Tagesveranstaltungen. Öffentliche und freie Träger sind vorrangig die Veranstalter von Fortbildung. Sie verfügen auf Landes- und Bundesebene über eine Reihe eigener Fortbildungsstätten mit hauptamtlichen Mitarbeitern; auf regionaler Ebene wird die Fortbildung von kommunalen Jugend- und Sozialämtern durchgeführt, wobei freie Träger über ihre Fachberater tätig werden. Zudem bieten die Gewerkschaften und Berufsverbände berufsbezogene Fortbildung an, und nach dem Bildungsgesamtplan [3] sollen auch

---

[1] vgl.: Bundesminister für Familie und Jugend (Hrsg.): Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe, Bonn 1968, S. 90

[2] vgl.: Kreutz, H./Landwehr, R./Wuggenig, U./Walther, H.: Ausbildung und Fortbildung für Fachkräfte der Jugendhilfe. Entwicklungen - Probleme - Perspektiven. Materialien zum Fünften Jugendbericht, München 1979

[3] vgl.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan, 2 Bde., Stuttgart 1973

die Ausbildungsstätten - also vor allem Fachhochschulen und Universitäten - Fortbildung durchführen; eine Forderung, die bis heute kaum in die Praxis umgesetzt ist.
Die Notwendigkeit von Fortbildung wird allgemein mit der Tatsache gesellschaftlichen Wandels und der dadurch bedingten Anpassung an Veränderungen des Arbeitsprozesses begründet. So sollen die in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik gewonnenen neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse und die daraus abzuleitenden Verhaltensweisen im Umgang mit den Klienten weitervermittelt werden. Fortbildung soll hier helfen, die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis abzubauen, die Professionalisierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik voranzutreiben und dadurch in der Praxis Veränderungen unter Berücksichtigung institutioneller Bedingungen zu erzielen. [4)]
Auch in den "Perspektiven zum Bundesjugendplan" wird die Funktion von Fortbildung in bezug auf Veränderungsprozesse in der Praxis gesehen:
"Fortbildung ist für jeden Mitarbeiter in der Jugendhilfe die Voraussetzung für eine Bewältigung des lebenslangen Lernprozesses im persönlichen und beruflichen Bereich. Für die Organisation ist Fortbildung der Mitarbeiter Verpflichtung und zugleich die Chance, notwendige Veränderungsprozesse in bezug auf Inhalt und Strukturen mitzuvollziehen." [5)]

Diese Sicht der Notwendigkeit und Verpflichtung zur Fortbildung wird auch im Entwurf zum neuen Jugendhilfegesetz dadurch unterstrichen, daß die Träger der Jugendhilfe zur Fortbildung ihrer Mitarbeiter angewiesen werden. [6)]

---

4) vgl. dazu z. B.: Liebetrau, G.: Fortbildung gut gemeint - aber das Konzept?, in: Sozialpädagogik, Heft 6/1974, 16. Jg., S. 287;
Marzahn, C. u. a.: Konflikt im Jugendhaus, Reinbek bei Hamburg 1975, S. 11 ff.;
Nestmann, F.: Prinzipien der Fortbildung in der sozialen Arbeit, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1977, 28. Jg., S. 300

5) Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Perspektiven zum Bundesjugendplan, Bonn 1978, S. 58

6) vgl.: Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Diskussionsentwurf eines Jugendhilfegesetzes, Bonn 1973, § 105

Sichtet man die Literatur der letzten zehn Jahre zu Fragen der Fortbildung für Mitarbeiter im Bereich der sozialen Arbeit, so wird ein zunehmendes Problembewußtsein und die Abkehr von "traditionellen" Fortbildungsformen deutlich.

Unter "traditioneller" Fortbildung soll hier eine Form verstanden werden, die vorrangig kognitive Wissenserweiterung zum Inhalt hat, die durch Expertenreferate mit anschließender Diskussion vermittelt wird. Diese Fortbildungsform dient vor allem der Anpassung der Teilnehmer an neue für ihr Arbeitsfeld relevante Erkenntnisse der Wissenschaft und der Weitergabe neuer Informationen und hat damit eine qualifikationserhaltende und -erweiternde Seite.

Die Kritik, der diese Art von Fortbildung unterzogen wurde, machte sich vor allem an drei Punkten fest:

- Die Teilnehmer dieser Veranstaltungen sind in der Regel "stumme Zuhörer", die die Tagungsergebnisse unkritisch verarbeiten. [7)]
- Diese Fortbildungsform umfaßt nicht die Einübung von Verhaltensänderungen, sondern begnügt sich mit reiner Wissensvermittlung, so daß die Frage, ob die Teilnehmer die vermittelten Inhalte in der Praxis anwenden können, offenbleibt, da sie nicht gestellt wird. [8)]
  Für die Teilnehmer besteht auch keine Möglichkeit, ihre Übertragungsprobleme in die Praxis zum Inhalt der Fortbildung zu machen, weil diese einphasig organisiert ist.
- Die Teilnehmer werden nicht in der Gesamtheit ihrer beruflichen Situation angesprochen, sondern nur Teilaspekte ihres beruflichen Handelns werden in der

---

[7)] vgl.: Büttner, C.: Fortbildung in neuer Form, in: Neue Praxis, Heft 4/1973, 3. Jg., S. 329

[8)] vgl.: ebenda, S. 330

Fortbildung thematisiert, so daß Behinderungen, die aus anderen beruflichen Faktoren resultieren, unberücksichtigt bleiben. [9]

Die weitere Diskussion zeigt, daß diese Kritik - zumindest was ihre Verarbeitung in der Literatur betrifft - Zustimmung fand und alternative Fortbildungsformen entwickelt wurden. Die Alternativen wurden jedoch zunächst unter Beibehalten des organisatorischen und strukturellen Rahmens entwickelt, d. h., das Prinzip der Delegation von einzelnen Teilnehmern einer Institution zu Lehrgängen und Seminaren wurde unverändert aufrechterhalten. Es wurden jedoch vorrangig auf didaktisch-methodischer Ebene - nicht zuletzt aufgrund des Einbezuges der Erkenntnisse der Lerntheorie - wesentliche Neuerungen eingeführt.

Die Fortbildungsveranstaltungen sollen neben einer gewissen Effizienzsteigerung vor allem auf Innovationen in der praktischen Tätigkeit zielen; trotz der vagen und gegensätzlichen Perspektiven lassen sich folgende Vorstellungen anführen:

1. Es setzt sich mehr und mehr ein teilnehmerorientierter Fortbildungsansatz durch. Darunter wird ein Anknüpfen der Fortbildung an den Erfahrungen der Teilnehmer verstanden; sie soll sich "an deren Situationen, ihren Bedürfnissen, Interessen und Gewohnheiten orientieren." [10] Diese Teilnehmerorientierung bezieht die Fortbildungswünsche der Teilnehmer in die Phase der Planung mit ein und versucht, für die konkrete Durchführung der Veranstaltung eine gemeinsame Zielsetzung zu erreichen, was auch die Auswahl der Inhalte, Methoden und Lernprinzipien einschließt.
2. Fortbildung soll selbstaktivierendes, entdeckendes Lernen ermöglichen. Ausgehend von den Erfahrungen der Teilnehmer wird dabei vor allem der Gruppenarbeit großer Stellenwert zugemessen; die Teilnehmer

---

[9] vgl.: Bäuerle, W.: Zur Kritik der traditionellen Fortbildung von Heimerziehern, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 156

[10] Nestmann, F.: Prinzipien der Fortbildung ..., S. 300

können hier autonom und selbständig ihren Lernprozeß gestalten, und Kleingruppen sollen den einzelnen zur Beteiligung am Lernprozeß motivieren. [11)]

3. Fortbildung soll die Ebene der E i n s t e l l u n g s - u n d V e r h a l t e n s ä n d e r u n g umfassen und dazu Handeln in den Lernprozeß integrieren, um Theorie und Praxis zu verbinden. [12)]

4. Die Berücksichtigung g r u p p e n d y n a m i s c h e r A s p e k t e findet zunehmend Eingang in die Fortbildung, da die Bedeutung des Abbaus von Blockierungen für den Lernprozeß, die Herstellung einer angstfreien Atmosphäre und die ständige Reflexion des Gruppenprozesses als wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Fortbildung erkannt werden. [13)]
   Dies führt z. B. dazu, Fortbildung zunehmend nach dem Prinzip der themenzentrierten interaktionellen Methode durchzuführen [14)] oder auch ausschließlich gruppendynamische Trainings und Selbsterfahrungsgruppen anzubieten.

5. Die Forderung nach E v a l u a t i o n von Fortbildungsveranstaltungen wird immer wieder erhoben, um dadurch ihre tatsächliche Wirkung und ihre Ergebnisse besser klären zu können und Entscheidungshilfen für zukünftige Planungen zu erhalten. [15)]
   Eine Verwirklichung dieses Anspruches ist jedoch bis heute kaum erreicht, so daß auch die Diskussion um die Effektivität verschiedener Fortbildungsformen nicht auf abgesicherten wissenschaftlichen Untersuchungen basiert.

---

11) Büttner, C.: Fortbildung in neuer Form ..., S. 331 f.;
Nestmann, F.: Prinzipien der Fortbildung ..., S. 301;
Lander, H.: Mitbestimmung eigener Lernprozesse - oder: praxisverändernde Bildung, in: Sozialpädagogik, Heft 1/1979, 21. Jg., S. 20

12) vgl.: Nestmann, F.: Prinzipien der Fortbildung ..., S. 301 f.

13) vgl.: Büttner, C.: Fortbildung in neuer Form ..., S. 331

14) vgl.: Cohn, R.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Heft 6/1970, 3. Jg., S. 251 ff.

15) vgl.: Nestmann, F.: Prinzipien der Fortbildung ..., S. 303

Hinweise in der Literatur, inwieweit sich diese neueren Prinzipien von Fortbildung in der Praxis - sowohl in den zentralen Fortbildungsstätten als auch in den regionalen Fortbildungsangeboten - durchgesetzt haben, sind nicht zu finden. Es gibt zwar eine Reihe von Beispielen, die Fortbildungserfahrungen sehr konkret schildern, jedoch liefern diese keinerlei Anhaltspunkte über die tatsächliche quantitative und qualitative Umsetzung neuerer Fortbildungsansätze in die Praxis. Im Fünften Jugendbericht von 1980 wird die Fortbildung sozialer Fachkräfte in der Jugendhilfe aufgrund ihrer vorrangig überregionalen Organisation in ihrer derzeitigen Strukturierung kritisiert - dies mag ein Indiz dafür sein, daß grundlegende Veränderungen nicht stattgefunden haben: "Zu fordern ist vor allem ein verstärktes Angebot regionenspezifischer Fortbildungsmöglichkeiten, Fachtagungen und projektförmiger Verbundsysteme wie sie bisher z. B. im Bereich von großen Modellprojekten ermöglicht werden. Die momentan angebotenen Fortbildungsmöglichkeiten mit ihrer vorwiegend überregionalen Funktion können diese gezielte Aufgabe nur durch eine andere Strukturierung einlösen. Die Fortbildung allein der Mitarbeiter ohne strukturellen Transfer, d. h. ohne Fortbildung der Institution, erscheint wenig sinnvoll. Fortbildung muß deshalb auf Innovation der Arbeitsverhältnisse vor Ort zielen." [16)]

Ein weiteres Defizit zeigt die Frage nach der A u s w a h l u n d B e g r ü n d u n g d e r I n h a l t e von Fortbildung auf. Durch die intensive Auseinandersetzung um didaktisch-methodische Fragen wird dieses Problem vernachlässigt. Liebetrau stellt z. B. im Rahmen einer - allerdings nicht repräsentativen - Untersuchung von Fortbildungsprogrammen der Jahre 1973/1974 fest, daß sich ein Drittel der Veranstaltungen mit pädagogischen Grundfragen befaßt und ein weiteres Viertel mit praktisch-methodischen Problemen. Während "theoretische" Veranstaltungen an Bedeutung verlieren, nehmen nach Liebetraus Auswertung didaktisch-methodische Angebote und trainingsorientierte Veranstaltungen zu, was auch an

---

16) Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Berichte über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe - Fünfter Jugendbericht - Bonn 1980, S. 208

der durchschnittlich längeren Tagungsdauer abzulesen sei. [17]

Eine grundsätzliche Überprüfung dieser Hypothese scheint m. E. für die weitere Diskussion um Fortbildung unbedingt notwendig. Die hier skizzierte, methodisch wesentlich verbesserte Form von Fortbildung stößt jedoch - das macht die anhaltende Auseinandersetzung um ihre Effizienz deutlich - an weitere Grenzen, die ihren Innovationsanspruch in Frage stellen. Der E i n f l u ß i n s t i t u t i o n e l l e r B e d i n g u n g e n auf die Möglichkeiten der Umsetzung des in der Fortbildung Gelernten wird - so lautet die Kritik - unterschätzt und zu wenig berücksichtigt.

"Die Effektivität von Mitarbeiterfortbildung ist mit abhängig von Faktoren, die außerhalb der Veranstaltung selbst liegen. Diese Erkenntnis fordert eine Abkehr von einer ausschließlich immanenten Beurteilung des Erfolgs von Fortbildungsveranstaltungen. Nicht nur die Fähigkeiten des Dozenten, die Didaktik und Methodik sind für die Effektivität verantwortlich zu machen, sondern auch die Strukturen, in denen die Inhalte von Fortbildung praktisch erprobt werden sollen. Fortbildung ist eingebunden in Strukturen und nur in Zusammenhang mit diesen Strukturen plan- und bewertbar." [18]

Zudem überfordert es den einzelnen Teilnehmer einer Fortbildungsveranstaltung, an seinem Arbeitsplatz gegenüber seinen Arbeitskollegen und den starren Strukturen seiner Institution Veränderungsvorschläge einzubringen und um ihre Durchsetzung zu ringen. So kann die fehlende Umsetzung von Fortbildungsergebnissen die subjektiv erfahrene Ohnmacht durch die institutionellen Zwänge noch verstärken.

Als Konsequenz aus dieser Kritik wurden bei einer Reihe von Fortbildungsinstitutionen - besonders den bundeszentralen - folgende

---

[17] vgl.: Liebetrau, G.: Fortbildung gut gemeint ..., S. 290

[18] Klawe, W.: Determinanten der Fortbildung von Mitarbeitern im sozialpädagogischen Feld, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2/1978, 29. Jg., S. 65

Änderungen vorgenommen [19]:

- Es werden mehrere Teilnehmer einer Institution sowie einer Region zu einem Lehrgang ausgewählt.
- Die Fortbildungsangebote werden langfristig geplant und setzen sich aus mehreren Wochenkursen zusammen, so daß die Möglichkeit der Praxiserprobung und anschließenden Reflexion besteht.
- Der Transfer in die Praxis wird durch regionale Arbeitsgruppen begleitet, die von Mentoren betreut werden.
- Es wird angestrebt, leitende Mitarbeiter und Sozialarbeiter aus einer Institution gemeinsam fortzubilden.
- Die Situation des "back-home", die Weitervermittlung an die Kollegen und das Problem institutioneller Strukturen wird zum Inhalt der Fortbildung selbst gemacht. [20]

Doch auch diese komplexen Verbesserungen lassen die Fragen nach der Effizienz so organisierter Fortbildung nicht verstummen. Bäuerle stellt die These auf, daß die bisher praktizierten Formen der Fortbildung weit hinter einer durchaus möglichen Innovationseffizienz zurückbleiben. [21]
Fortbildung, die nur den Mitarbeiter anspricht und diesen bei der Übertragung auf die konkrete Problemsituation seines Arbeitsfeldes trotz einiger vorbereitender Hinweise letztlich alleine läßt, berge die Gefahr in sich, daß der Anpassungszwang der Institution und die Ambivalenz der Kollegen Resignation hervorrufen.

---

[19] vgl.: Maelicke, B.: Zur Kontroverse über bundeszentrale Fortbildung im sozialen Bereich, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (NDV), Heft 9/1976, 56. Jg., S. 248 ff.

[20] vgl.: Thürnau, F./Pott, L.: Institutionsberatung in Institutionen der Sozialarbeit, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1976, 29. Jg., S. 303

[21] vgl.: Bäuerle, W.: Fortbildung von Sozialarbeitern ohne Fortbildung ihrer Institution?, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 4/1976, 29. Jg., S. 122 ff.

Fortschritt im sozialen Bereich sei nicht durch eine bloße Verbesserung des Fachwissens der Mitarbeiter zu erzielen, sondern bedürfe auch des Einbezuges der institutionellen Bedingungen. "Die institutionellen Zwänge der öffentlichen und privaten Institutionen und Dienste der Sozialarbeit (...) lassen es in der Regel nicht zu, daß Entwicklungen im Bewußtsein der Teilnehmer und in ihrer methodischen Geschicklichkeit sich in der täglichen Praxis nach einem Fortbildungskurs anders niederschlagen als in Enttäuschung, Resignation und Verzweiflung der Beteiligten. Ihr Anpassungsdruck ist - von der Fortbildungsstätte zurückgekehrt - noch akuter." [22]

An anderer Stelle kommt Bäuerle zu dem Resultat: "Es gibt keine Innovation durch bloße Fortbildung einzelner, wenn nicht gleichzeitig Innovationsprozesse in der Institution ablaufen." [23] Als Alternative fordert er ein Konzept von Fortbildung, das gleichzeitig die "Veränderung der im sozialen Feld tätigen Menschen und die Veränderung der verfügbaren Technologien und die Veränderung der im sozialen Feld bestehenden Institutionen" [24] umfaßt. Dabei sollen alle Beschäftigten einbezogen werden, und die Fortbildungsveranstaltung soll innerhalb der eigenen Institution mit Bezug auf die dort existierenden Arbeitsbedingungen stattfinden.

Als Beispiele so verstandener Fortbildung nennt Bäuerle i n s t i t u t i o n s z e n t r i e r t e F o r t b i l d u n g , Fortbildungsselbsthilfe, Institutionsberatung [25] und die

---

22) ebenda: S. 124

23) ders.: Zur Kritik der traditionellen Fortbildung von Heimerziehern ..., S. 158

24) ders.: Fortbildung von Sozialarbeitern ohne Fortbildung ihrer Institution? ..., S. 126

25) vgl.: Müller-Schöll, A./Priepke, M.: Fortbildung - Organisations- und Institutionsberatung, in: Sozialpädagogik, Heft 4/1976, 18. Jg., S. 171 ff.; Fürstenau, P.: Institutionsberatung, in: Gruppendynamik, Heft 6/1970, 1. Jg., S. 219 ff.

"Fortbildung in der Praxis zur Veränderung der Praxis". [26]
Diese Fortbildungsarten werden bereits von verschiedenen Trägern angeboten, bleiben jedoch hinsichtlich ihrer Effizienz nicht ohne Kritik. [27]
So plädieren einige Stimmen für einen stärkeren Verbund der verschiedenen Fortbildungsformen und sehen in der Kombination von Fortbildung in und außerhalb der Institution die größte Chance einer effizienten Arbeit. [28]
Für die radikalen Kritiker institutioneller Fortbildung hat allein die selbstorganisierte außerinstitutionelle Fortbildung die Chance, eine Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu fördern, die an den Interessen und Bedürfnissen der Betroffenen und ihrer Emanzipation orientiert ist. Institutionelle Fortbildung orientiere sich ausschließlich an den Zielen der Träger [29], da Inhalte und Zielsetzungen von Fortbildung nur in Übereinstimmung mit den Institutionen festgelegt werden könnten. So sei die Institutionsberatung nichts anderes als die Übertragung der Unternehmensberatung aus der Wirtschaft auf den Sozialbereich, während Innovation oft auch Fortbildung gegen die Institution verlange, was die Überwindung institutioneller Zwänge einschließe. [30]

Erstaunlich gering in der allgemeinen Diskussion über Fortbildung im sozialen Bereich - vergleicht man hier beispielsweise die entsprechende Diskussion in der Erwachsenenbildung - ist weiterhin die Auseinandersetzung um ihre gesellschaftliche

---

[26] vgl.: Dolls, M.: Fortbildung in der Praxis zur Veränderung der Praxis, in: Neues Beginnen, Heft 2/1971, 22. Jg., S. 99 ff.

[27] vgl.: Maelicke, B.: Zur Kontroverse über bundeszentrale Fortbildung im sozialen Bereich ...;
Thürnau, F./Pott, L.; Institutionsberatung in Institutionen der Sozialarbeit ...

[28] vgl.: Maelicke, B.; Zur Kontroverse ..., S. 251;
Nestmann, F.; Prinzipien der Fortbildung ..., S. 303;
Schwarte, N.; Fortbildung und Organisationsentwicklung, in: Sozialpädagogik, Heft 5/1978, 20. Jg., S. 221 ff.

[29] vgl. z. B.: Bäuerle, W.: Zur Kritik der traditionellen Fortbildung ..., S. 156

[30] vgl. z. B.: Marzahn, C. u. a.: Konflikt im Jugendhaus ... S. 19 ff.

F u n k t i o n und um ihre Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Prozessen. [31]

Das mag daran liegen, daß die Aufgabe von Fortbildung, zur Erhaltung und Erhöhung der beruflichen Kompetenz der Mitarbeiter beizutragen, allgemein akzeptiert wird. Die Einbettung von Fortbildung in gesamtgesellschaftliche Entwicklungszusammenhänge wird damit nicht mehr reflektiert.

Die Abkoppelung der Fortbildungsveranstaltungen von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven ist nicht nur defizitär, sondern kann auch zu individuellen Überschätzungen ihrer Wirksamkeit führen.

Vogel beschreibt den Zusammenhang zwischen Fortbildung und gesellschaftlichem Wandel in seiner Abhängigkeit von langfristigen ökonomischen Prozessen. Er kommt dabei zu dem Resultat, daß neben dem Problem der Verknappung der finanziellen Mittel für den gesamten Bildungssektor auch noch der Andrang von Bewerbern für öffentliche Dienstleistungsberufe (bedingt durch die Wegrationalisierung der Arbeitskräfte im produzierenden Gewerbe) steigen wird, was zu i n d i v i d u e l l e r K o n k u r r e n z um die entsprechenden Arbeitsplätze führe und damit die Sozialarbeit wesentlich tangiere.

"Berufliche Fortbildung sozialer Fachkräfte könnte damit in die Gefahr kommen, von ihren Teilnehmern primär als Instrument individueller beruflicher Durchsetzungsfähigkeit verstanden zu werden, wofür die bislang angestrebten Kompetenzen für Innovationsbereitschaft, konstruktives Engagement und kritisches Bewußtsein eindeutig dysfunktional würden." [32]

Diese Entwicklung mache in noch stärkerem Maße als bisher eine kritische Reflexion der eigenen Berufsrolle im Rahmen der Fortbildung unabdingbar.

"Mit der gesellschaftlichen Infragestellung von Berufstätigkeiten und Fortbildungsmöglichkeiten im Zuge fortschreitenden so-

---

[31] vgl.: Punkt 2.3 dieser Arbeit, S.33 ff.

[32] Vogel, R. M.: Fortbildung im sozialen Wandel, in: NDV, Heft 11/1975, 55. Jg., S. 309

zialen Wandels wird implizit die politische Frage nach unseren gesellschaftspolitischen Steuerungspotenzen gegenüber blinden Wandlungsabläufen mit gestellt." [33]

Diese Diskussion läßt sich direkt auf die Erfahrungen in der bundeszentralen Fortbildung beziehen.
B u n d e s z e n t r a l e F o r t b i l d u n g erhebt oft den Anspruch, im Sinne einer V o r r e i t e r f u n k t i o n modellhaft Fortbildungsformen in bezug auf Organisationsstrukturen, didaktisch-methodische Fragen, der Verbindung von Theorie und Praxis u. v. m. zu entwickeln. Sie habe die besondere Chance, auf bundesweiter Ebene Praktiker und Experten zusammenzubringen, um solche Fragestellungen und innovatorischen Ansätze aufzugreifen, die sonst unter den vorherrschenden strukturellen Bedingungen kaum artikulierbar seien. [34]
Es ist das Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Entwicklungsphasen und Problemstellungen der Fortbildung im sozialen Bereich für die bundeszentrale Ebene vertiefend zu diskutieren und sie im Zusammenhang mit Entwicklungen in der Sozialarbeit und Erwachsenenbildung zu verdeutlichen. Die bundeszentralen Fortbildungskonzeptionen sollen auf ihre praktisch umsetzbaren innovatorischen Möglichkeiten hin untersucht werden, und es sollen Ansätze für andere Alternativen aufgezeigt werden.

Die Arbeit untergliedert sich in d r e i H a u p t t e i l e :

Teil 1 legt den t h e o r e t i s c h e n H i n t e r g r u n d der Fragestellung und das Forschungsinteresse offen (Punkt 1 und 2), was zur Formulierung von Hypothesen und Fragestellungen für die Untersuchung (Punkt 3) führt.

Teil 2 stellt die eigentliche U n t e r s u c h u n g dar und leistet neben der allgemeinen Darstellung der Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen eine exemplarische Analyse

---

[33] ebenda: S. 309

[34] vgl.: Maelicke, B.: Zur Kontroverse ..., S. 249

bestimmter für die bundeszentrale Fortbildung "typischer" Fortbildungsangebote (Punkt 4 und 5).

Teil 3 ist der A u s w e r t u n g s t e i l . Hier werden Charakteristika und Entwicklungstendenzen in der bundeszentralen Fortbildung zusammenfassend dargestellt, am Beispiel der bundeszentralen Fortbildung die Funktion von Fortbildung im Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik diskutiert und konzeptionelle Denkanstöße für die Entwicklung eines veränderten Fortbildungsverständnisses (Punkt 6) entwickelt.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Problemstellung

Der folgende theoretische Teil will das F o r s c h u n g s i n t e r e s s e der Verfasserin präzisieren und dazu die Fragestellung der Untersuchung in einen allgemeinen theoretischen Zusammenhang stellen.

Da Fortbildung ein wichtiges Moment innerhalb der Professionalisierungsdebatte ausmacht, werden zentrale Aspekte der zunehmenden Professionalisierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik aufgezeigt.

Fortbildung für Mitarbeiter im sozialen Bereich ist des weiteren als Teil von Erwachsenenbildung anzusehen. In diesem Zusammenhang werden einige wichtige Fragestellungen aufgegriffen, die die zunehmende B e d e u t u n g b e r u f l i c h e r E r w a c h s e n e n b i l d u n g und die damit einhergehende Abnahme der allgemeinen und politischen Bildung beleuchten.

Dabei wird sowohl für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als auch für den Bereich der Erwachsenenbildung darauf verzichtet, die verschiedenen theoretischen Ansätze zur Klärung der Entwicklung und Funktion des jeweiligen Arbeitsfeldes darzustellen. Diese Analysen basieren auf differierenden gesellschaftlichen Grundannahmen, die zu unterschiedlichen Funktionsbestimmungen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik bzw. Erwachsenenbildung in

der Gesellschaft führen.

Es geht in diesem Teil der Arbeit ausschließlich darum, die notwendigen theoretischen Begriffsklärungen für die weitere konkrete Analyse der bundeszentralen Fortbildungsmaßnahmen vorzunehmen.
Dabei steht die terminologische Abklärung der Begriffe Weiterbildung, Fortbildung, Erwachsenenbildung im Vordergrund, da der Gebrauch der verschiedenen Termini uneinheitlich ist und hier eine eindeutige Begrifflichkeit verwendet werden soll.

Schließlich ist die Explizierung der Begriffe „Innovation bzw. Praxisveränderung soweit zu leisten, daß sie bei der Untersuchung praktischer Fortbildungsmaßnahmen als Kriterien herangezogen werden können.

Für die Analyse der bundeszentralen Fortbildungskonzeptionen ergeben sich somit zwei zentrale theoretische Bezugspunkte:

- die Ableitung eines Professionalisierungsverständnisses auf der Basis der Professionalisierungsdiskussion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der allgemeinen Entwicklung in der Erwachsenenbildung,
- die Abklärung der Bedeutung von innovatorischen Prozessen in der sozialen Arbeit.

Auf dem Hintergrund der theoretischen Begriffsklärung werden Kriterien für die Analyse bundeszentraler Fortbildung entwickelt.

2.2 Zur Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Im vorliegenden Kapitel soll der Begriff der Professionalisierung untersucht werden. Dabei wird eine begriffliche Klärung ausschließlich für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik vorgenommen, und es werden insbesondere Professionalisierungsformen durch die Aus- und Fortbildung berücksichtigt. Die historische

Entwicklung der Professionalisierung in der sozialen Arbeit wird nur in ihren wichtigsten Punkten aufgezeigt.
Ziel dieses Kapitels ist es, ein Professionalisierungsverständnis zu gewinnen, auf welchem die weitere Arbeit aufbauen kann.

2.2.1 Zum Begriff der Professionalisierung in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik

Die Professionalisierungsforschung läßt sich vor allem an der anglo-amerikanischen Literatur nachvollziehen, die sich besonders mit der Klassifizierung von Professionen und der Entwicklung allgemeiner Merkmale und Kriterien dieser Professionen befaßt und Professionalisierungsprozesse beschreibt. Auch in der deutschen berufssoziologischen Literatur ist die Professionalisierungsforschung inzwischen zu einem wesentlichen Bestandteil der Untersuchung gesamtberuflicher Entwicklungen in der industriellen Gesellschaft geworden. [35)]

Es kann hier nicht auf die verschiedenen Begriffsklärungen und Standpunkte, die aus unterschiedlichen Erkenntnisinteressen resultieren, eingegangen werden.
Professionalisierung ist im Zusammenhang mit dem allgemeinen g e s e l l s c h a f t l i c h e n W a n d e l besonders in Arbeit und Beruf und mit dem Tatbestand der Z u n a h m e h a u p t b e r u f l i c h e r T ä t i g k e i t e n zu sehen.

Die Professionalisierungsdebatte geht - als Folge des Spezialisierungsaspektes - davon aus, daß ständig neue Berufspositionen entstehen und daß - und dieser Aspekt ist für die soziale Arbeit von besonderem Interesse - familiale und ehrenamtliche Tätigkei-

---

35) vgl.: Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1967;
Hartmann, H.: Arbeit, Beruf, Profession, in: Soziale Welt, Heft 19/1968, 19. Jg., S. 193 ff.;
Hesse, H. A.: Beruf im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung, Stuttgart 1968;
Luckmann, T./Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln-Gütersloh 1972

ten zu hauptberuflichen werden. [36]
Professionalisierung bedeutet in diesem Kontext, daß bestimmte Berufe die Merkmale ausbilden, die im Anglo-Amerikanischen zu der Sammelbezeichnung "professions" geführt haben.
Besonders über diese Merkmale herrscht in der wissenschaftlichen Diskussion ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit. Vorausgesetzt wird ein bestimmtes Maß spezialisierter und wissenschaftlich begründeter Kompetenz, die etwa an der formalen Qualifikation und dem gesellschaftlichen Status abgelesen wird.
Utermann nennt folgende Merkmale eines "professionals":
"Sie gelten - jedenfalls in der Gegenwart - in bezug auf Fachautorität, Praktizierung systematischen Wissens, Eigenständigkeit und Vertrauenswürdigkeit der Dienstleistung, Bindung an Berufsethik und Berufsorganisation und Einkommenserwartung - als besonders qualifiziert." [37]
In der Sozialarbeit ist - gemessen an den etablierten Berufen mit hohem Professionalisierungsgrad - der Professionalisierungsprozeß noch in den Anfängen. So haben sich erst in den letzten 20 Jahren verschiedene soziale und sozialpflegerische Berufe mit eigener Berufsbezeichnung etabliert und nach besonderen Berufsbildern differenziert. [38]

Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird unter folgenden unterschiedlichen Standpunkten diskutiert:

- als "quantitativer Prozeß"
- als "qualitative Entwicklung hin zu einer neuen Berufsidentität"
- als "Zunahme öffentlicher Sozialisationsleistung"
- als "Herausbildung alternativer Beruflichkeit"
- als "Problem der Selbstrolle des 'Beziehungsarbeiters'". [39]

---

[36] vgl.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt 1980, S. 591 f.

[37] Utermann, K.: Zum Problem der Professionalisierung in der Industriegesellschaft, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?, München 1973, S. 14

[38] vgl.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon ..., S. 591

[39] vgl.: Schön, B.: Professionalisierung, : päd. extra, Lexikon, Heft 6/1982, 6. Jg., o. S.

Für die vorliegende Fragestellung ist es hauptsächlich von Interesse, die Auswirkungen des Professionalisierungsprozesses auf die berufliche Identität und das berufliche Selbstverständnis des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen zu klären.

Die Professionalisierungsdiskussion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik bewegt sich zwischen zwei gegensätzlichen Positionen. Einerseits wird mit dem Prozeß der Spezialisierung des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen eine wachsende Distanzierung von den Klienten und von den institutionellen und gesellschaftlichen Hintergründen sozialer Arbeit diagnostiziert. Andererseits wird die Forderung nach einer allumfassenden Professionalisierung, die auch die gesellschaftlichen Bedingungen miterfaßt, erhoben. [40] Dieser Aspekt der Professionalisierung ist für die Arbeit im sozialen Bereich bedeutsam.
Professionalisierung wird nicht nur als Zunahme bestimmter intellektueller und wissenschaftlicher Fähigkeiten und der Kenntnis berufsadäquater Methoden verstanden, sondern sie wird auch im Zusammenhang mit den institutionellen und den gesellschaftlichen Voraussetzungen der Arbeit thematisiert.

Die Ausarbeitung eines Professionalisierungsverständnisses der sozialen Arbeit hat sich mit den gegenläufigen Interessen und Ansprüchen auseinanderzusetzen, die auf die Praktiker einwirken. In seiner Berufsausübung ist er dem Spannungsfeld von institutionellen Erwartungen einerseits und der Interessenartikulation seiner Klienten andererseits ausgeliefert. Dieses Konfliktpotential vermittelt den Betroffenen die unmittelbare Erfahrung von Herrschaftsabsicherung, wenn die Durchsetzung individueller Interessen an den Institutionen scheitert. An diesen notwendigen Negativerfahrungen lassen sich aber auch systematische Momente einer gesellschaftlichen Praxis festmachen. [41]

---

[40] vgl.: Klein, E./Schmidt, G.: Hauptamtliche Mitarbeiter der evangelischen Erwachsenenbildung zwischen Innovation und Konformität, Frankfurt 1977

[41] vgl.: Otto, H.-U.: Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und politischem Handeln in der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf ..., S. 90 f.

"Dieser Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Praxis entsprechend ist die Funktion der Professionalisierung in der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit ebenfalls ambivalent: affirmativ, systemstabilisierend, ideologisch und/oder innovativ, praxisverändernd und emanzipatorisch. Es ist Sache der Berufsvertreter, in dieser ambivalenten Widersprüchlichkeit Position zu beziehen und die eigene Praxis beruflich und politisch bewußt zu gestalten." [42]

Der Gefahr, daß durch Professionalisierung die Distanz zu den Klienten der sozialen Arbeit wächst und Professionalisierung entpolitisierend, herrschaftsverschleiernd und status-quo-stabilisierend wirkt [43], ist - so Pfaffenberger - durch entsprechende Gegenstrategien zu begegnen. Diese sollen zu einem politischen Selbstverständnis der Berufsrolle und zu einer "parteilichen Praxis im Interesse der Betroffenen" [44] führen.

Auch im Fünften Jugendbericht wird die zunehmende Professionalisierung in der sozialen Arbeit kritisch gesehen:

"Eine Professionalität, die auf das technisch oder institutionell Machbare zielt, muß in Gefahr geraten, die konkreten Bedürfnisse und Interessen der Betroffenen zu vernachlässigen, zu mißachten oder sie gar als Stör- und Problemfall ihres auf Erfolg drängenden Handelns wahrzunehmen. Die Eigenheit professionellen Handelns als institutionelle Funktion hat außerdem, entgegen ihrem offiziellen Anspruch, eine strukturelle Tendenz zur Abgrenzung vom Alltag der Betroffenen, zur Monopolisierung von Informationen und Handlungsvollzügen, zur Ausbildung einer Spezialsprache, die Mitbestimmungsmöglichkeiten im Sinne von interessengeleiteten Partizipationschancen für die Klienten erheblich beeinträchtigen, wenn nicht verhindern." [45]

---

[42] Pfaffenberger, H.: Professionalisierung und Spezialisierung - Herrschaft der Experten?, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 10/1978, 29. Jg., S. 367

[43] vgl.: ebenda, S. 367

[44] vgl.: ebenda, S. 367

[45] Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode, Unterrichtung durch die Bundesregierung: Berichte über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe ..., S. 210 f.

Eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik spielt die A u s b i l d u n g .

Leube [46] untersucht den Zusammenhang zwischen beruflicher Sozialisation und Professionalisierung und geht von der Feststellung aus, daß "der konstitutive Zusammenhang zwischen sich professionalisierender Sozialarbeit und Ausbildung jedoch merkwürdig wenig expliziert (wurde). Als ob über die Immobilität und integrierende Macht traditioneller Praxis und über die Resignation progressiver Nachwuchskräfte nicht genügend Erfahrungen vorlägen, entwarf man für die Ausbildung und für die Berufspraxis getrennt Innovationskonzepte". [47]

Er sieht in der herrschenden Ausbildung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik vorrangig die Vermittlung einer beruflichen Sozialisation, die die Studenten unreflektiert auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet, je nach Schule eine bestimmte Ethik und Ideologie weitergibt und somit eine reibungslose Übernahme der im Beruf erwünschten Werthaltung und Methoden leistet.

Als Indizien dafür sieht er ebenfalls wie Otto [48] die starke Orientierung an Methoden, das "Fehlen einer genuin sozialwissenschaftlichen Analyse der Funktion von Sozialarbeit" und ferner die "Atomisierung der Lehrinhalte" und die "mangelhafte Integration der berufspraktischen Ausbildungsanteile". [49]

Dies führe dazu, daß "in vielen Praxisfeldern von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, aber auch an den Hochschulen ... überwiegend Professionalisierung vom Typ ' s o z i a l t h e r a p e u t i s c h e r E x p e r t e ' angestrebt (wird)". [50]

---

[46] Leube, K.: Berufssozialisation und Professionalisierung - Thesen zur Ausbildung künftiger Sozialarbeiter und Sozialpädagogen an der Hochschule, in: Neue Praxis, Heft 2/1976, 6. Jg., S. 101 ff.

[47] ebenda, S. 101

[48] vgl.: Otto, H.-U.: Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen..., S. 90 f.

[49] Leube, K.: Berufssozialisation ..., S. 103

[50] ebenda, S. 104, Hervorhebung von A. E.

Dieser verfüge über Therapietechniken zur Behandlung der verschiedenen Einzelfälle, die in den Randgruppen der Gesellschaft brisant werden. Eine systematische Untersuchung der Entstehungsursachen solcher Problemfälle unterbleibe. Pfaffenberger weist auf die Notwendigkeit hin, andere Methoden bzw. "berufsspezifische Interventionsstrategien" zu vermitteln. Als Beispiele nennt er:

- "aktivierende, mobilisierende und organisierende Methoden,
- Parteilichkeit im Sinner der advocacy,
- radikale und militante Formen sozialer Aktion, sozialer Bewegung und sozialer Reformen (Initiativgruppen, Bürgerinitiativen, Organisierung der Betroffenen, alternative Lebens- und Arbeitsformen)". [51)]

Diese Strategien würden dem oben beschriebenen "sozialtherapeutischen Experten" entgegenwirken und die Möglichkeit der Solidarisierung und Identifizierung mit den benachteiligten und unterprivilegierten Adressaten eigener Berufspraxis" [52)] erhalten. Böhnisch/Lösch betonen ferner die Notwendigkeit des E i n b e z u g s i n s t i t u t i o n e l l e r u n d g e s e l l s c h a f t l i c h e r R a h m e n b e d i n g u n g e n in einen Begriff von Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik:

"Eine lediglich auf Ausbildung und 'Wissen' gestützte Professionalisierung kann zwar die methodischen Handlungsmöglichkeiten des Sozialarbeiters in der Praxis individuell und auf innerorganisatorischer Ebene partikular verbessern, verändert aber damit nicht schon die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Praxisstruktur der Sozialarbeit. Es kann im Gegenteil eher der Prozeß eintreten, daß unter solchen Umständen eine zunehmende fachliche Spezifizierung zur (schein-)autonomen Verselbständigung und weiteren Isolierung des Sozialarbeiters gegenüber der Sozial-Administration führt, somit diese institutionellen Bedingungen seinem Einfluß noch mehr entzogen sind und dadurch gerade stabi-

---

[51)] Pfaffenberger, H.: Professionalisierung und Spezialisierung ..., S. 368

[52)] ebenda, S. 367

lisiert werden. Professionelle Orientierungen in der Sozialarbeit müssen deshalb die institutionellen Bedingungen ihres Handlungsfeldes und die strategischen Möglichkeiten ihrer Veränderung einbeziehen. Eine so verstandene professionelle Orientierung des Sozialarbeiters verlangt aber nicht nur die kritische Reflexion auf seinen institutionellen Handlungsrahmen, sondern gleichzeitig die kontrollierende Rückbeziehung seiner Handlungserfahrungen auf die politisch-sozialen Verursachungsbedingungen seiner Klientenschicksale und damit der objektiven Interessen seiner Klienten." [53]

In noch pointierterer Form entwickelt Otto [54] ein Verständnis von Professionalisierung, das als Handlungskonzept den Sozialarbeiter/Sozialpädagogen zur g e s e l l s c h a f t l i c h e n V e r ä n d e r u n g befähigen soll, um "gemeinsam mit den Betroffenen zu entsprechenden kollektiven Lernprozessen (zu kommen), die über die vorherrschende kontemplative Kritik an gesellschaftlichen Zuständen hinausführen ..." [55]
Dieser "Formulierung einer eigenen erkenntnisleitenden Position" (Otto) soll eine gesellschaftliche Analyse der Berufssituation vorausgehen, die sozio-ökonomische Zusammenhänge deutlich macht und eine Problematisierung des herrschenden beruflichen Selbstverständnisses einschließt. Dadurch soll ein neues Verhältnis zu den von der Sozialarbeit/Sozialpädagogik Betroffenen entwickelt und alternative Problemlösungen und emanzipatorische Ansätze im beruflichen Handlungsfeld erprobt werden.

"Ein konstruktiver Entwurf der Sozialarbeit als konsequente Umsetzung von systematisiertem Wissen in praktisches Handeln kann sich überzeugend nur aus einer umfassenden, kritischen Reflexion auf die gesellschaftliche Struktur als zentraler Determinante entwickeln. Hier liegt der doppelte Ansatz einer Professionalisierung

---

[53] Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Berlin 1973², Bd. 2, S. 37

[54] Otto, H.-U.: Professionalisierung als gesellschaftliche Neuorientierung - Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 4/1972, 2. Jg., S. 416 ff.

[55] ebenda, S. 416

der Sozialarbeit, die zum einen auf der inhaltlichen Ebene die Reduktion ihrer Selbstdefinition auf das autoritative System der repressiven Interventionskataloge überwinden und zum anderen über die arbeitsinterne Problematisierung der Handlungsorientierung hinausgehend als erkenntniskritische Prämisse die gesellschaftstypischen Außenbedingungen der Organisation selbst reflektieren muß." [56]

Diese Zielsetzung einer Professionalisierung hebt sich von der Beschreibung einer zunehmenden Verwissenschaftlichung und Spezialisierung des Berufes unter den Gesichtspunkten der Effizienz ab und versteht Professionalisierung als "die Herausbildung eines Syndroms spezifischer Handlungspotentiale" (Otto) zur Realisierung eines veränderten Selbstverständnisses von Sozialarbeit.

Otto nimmt bei dieser Konzeption Bezug auf Gottschalch, der sich über Professionalisierung eine emanzipatorische Wirkung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik für die Betroffenen erhofft. Sozialarbeiter sollen helfen, " ... Freiräume zu erobern, zu erweitern und zu verteidigen. Sie können sich mit den Schwachen solidarisieren, wo andere tatsächliche Unterdrückung üben, sie können schützen, wo andere terrorisieren, heilen, wo andere kränken ..." [57]

2.2.2 Grundprobleme der Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Eine kritische Analyse der Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik [58] beschreibt diese nicht isoliert, sondern in ihrer Abhängigkeit von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen. Sie versucht, die jeweilige historische Funktion von Sozialarbeit/Sozialpädagogik im Zusammenhang mit Entwicklungstendenzen zu bestimmen, die sowohl Veränderungen in gesellschaftlichen Reproduktionsbe-

---

[56] ebenda, S. 419

[57] Gottschalch, W. u. a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1976², zit. nach Otto, H.-U.: Professionalisierung als gesellschaftliche Neuorientierung ..., S. 421

[58] Diese Fußnote ist wegen ihrer Länge auf der nächsten Seite (S. 23) aufgeführt.

reichen - und als solcher ist die Sozialarbeit anzusehen - als auch Veränderungen im Produktionsbereich beinhalten. Solche Veränderungen setzen sich nicht gradlinig und quasi automatisch durch, sondern unterliegen bestimmten Widersprüchen und Konflikten, die eine systematische Darstellung erschweren.
Es wird im folgenden an einigen Beispielen exemplarisch der Zusammenhang von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Professionalisierungstendenzen in der sozialen Arbeit aufgezeigt, ohne den Anspruch erheben zu wollen, diesen Problembereich umfassend zu klären. Die historische Entwicklung wird dabei nicht nachvollzogen, da hierzu umfangreiche Untersuchungen vorliegen,

---

58) Die begriffliche Abgrenzung der Bereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Die klassische Trennung, die der Sozialpädagogik erzieherische Aufgaben zuschreibt und der Sozialarbeit den traditionellen Bereich der Fürsorge, kann aufgrund der veränderten Bedingungen in beiden Arbeitsfeldern m. E. nicht mehr aufrecht erhalten werden, so daß in dieser Arbeit stets beide Bereiche angesprochen werden sollen. Als Sozialarbeit und Sozialpädagogik übergreifende Oberbegriffe werden in der Literatur die verschiedensten Termini, wie soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Sozialarbeit verwendet. Pfaffenberger beschreibt die Tendenz der Ausbildungsinstitutionen, den Begriff "Sozialwesen" als Oberbegriff für Sozialarbeit/Sozialpädagogik einzuführen (vgl.: Pfaffenberger, H.: Zur Situation der Studienrichtung Sozialwesen an Fachhochschulen und Gesamthochschulen, in: NDV, Heft 2/1973, 53. Jg., S. 29 ff.; vgl. auch: Pfaffenberger, H.: Sozialpädagoge/Sozialarbeiter: Auf dem Wege zu einem modernen Dienstleistungsberuf?, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 12/1978, 29. Jg., S. 442 ff.). In dieser Abhandlung thematisiert Pfaffenberger das Problem der Definition von Sozialarbeit und Sozialpädagogik und stellt fest: "Zum Umfang des Berufsauftrages bzw. des Praxisfeldes, der besonders die sogenannte Einheit des Berufes berührt: für mich ist und war schon immer die Grundeinheit der Praxis und Ausbildung das Gesamtfeld sozialpädagogisch/sozialer Arbeit. Ein Gesamtfeld also, das über die sinnlos gewordene Zweiteilung in Sozialarbeit und Sozialpädagogik hinweg neu differenziert und strukturiert werden muß, vor allem - abgesehen von der berufspolitischen Schlagkraft eines geeinten, einheitlichen Berufes - im Interesse einer sinnvollen Verbindung von Spezialisierung und Flexibilität der Berufsausbildung und Berufsausübung." (ebenda, S. 443). In diesem Sinne werden Sozialarbeit und Sozialpädagogik in dieser Arbeit als zusammenhängende, voneinander nicht sinnvoll zu trennende Berufsfelder verstanden.

auf die zurückgegriffen werden kann. [59]

Auf eine "Theorie der Sozialarbeit", die die beobachteten Tendenzen in einen gesamtgesellschaftlichen Erklärungszusammenhang einordnet und die Funktion von Sozialarbeit/Sozialpädagogik bestimmt, muß hier verzichtet werden, da m. E. in der gebotenen Kürze diese Thematik nicht abgehandelt werden kann.

Die sozialwissenschaftlichen Theorieansätze zur Erklärung der Funktion sozialer Arbeit lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen, die ein unterschiedliches Gesellschaftsverständnis aufweisen. Obgleich innerhalb dieser "Gruppen" selbst wieder verschiedene Erklärungsansätze bestehen, liegt der entscheidende Gegensatz in der Interpretation der politischen Grundlagen unserer Gesellschaft. Die eine Richtung sieht die Sozialarbeit in einem Konglomerat pluralistischer Interessen als ein Teil der gesellschaftlichen Konsensbildung an, während die andere Richtung von einem fundamentalen Antagonismus in der Gesellschaft ausgeht, der die unterschiedlichen Interessen nicht kompromißfähig werden läßt.
Die Theorieansätze auf der Grundlage eines pluralistischen Gesellschaftsbildes entwickeln das S e l b s t v e r s t ä n d n i s d e r S o z i a l a r b e i t / S o z i a l p ä d a g o g i k aus sich heraus. Der Sozialarbeit wird unterstellt, autonom Konzeptionen entwickeln zu können,und ihr Handeln wird mit humanitären und ethischen Werten begründet.

Dagegen wird nach einer materialistischen Betrachtungsweise die gesellschaftliche Funktion der sozialen Arbeit im Zusammenhang

---

59) vgl. z. B.: Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit (AKS): Geschichte und Funktion der Sozialarbeit, Frankfurt 1971;
Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend, Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, Frankfurt 1972, bes. Kapitel I: Historische Entwicklung und Funktion der Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, S. 133 ff.;
Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt 1975[2], besonders der Beitrag von Nowicki, M.: Zur Geschichte der Sozialarbeit, S. 44 ff.;
Mollenhauer, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, Weinheim 1959;
Scherpner, H.: Geschichte der Jugendfürsorge, Göttingen 1979[2]

mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozessen analysiert. Sozialarbeit ist hier als Teil des Reproduktionsbereiches (Überbau) an dessen Abhängigkeiten von ökonomischen Verhältnissen gebunden.

Die Aufgaben der Sozialarbeit/Sozialpädagogik bestimmen sich nach diesem Verständnis nicht nach eigenen Vorgaben, sondern soziale Arbeit erhält im Rahmen des allgemeinen gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses ihre Funktion.
Eine gesellschaftstheoretisch am Marxismus orientierte Staatstheorie [60] versucht, auf allgemeiner Ebene Staatsfunktionen zu bestimmen, die dann einen theoretischen Bezugspunkt für die Einordnung der Sozialarbeit bilden können. Allerdings weisen diese Theorieansätze über die funktionale Zuordnung des Staates zur Produktionssphäre - Staatsinterventionismus - hinaus kaum Gemeinsamkeiten auf. Konkrete Schlußfolgerungen aus den allgemeinen Funktionsbestimmungen für die Sozialarbeit lassen sich daher kaum ziehen. Unterschiedliche Ergebnisse finden sich vor allem bei der Frage der Einordnung verschiedener Formen staatlicher Interventionen. Einerseits werden Veränderungen in der Sozialarbeit direkt aus Veränderungen des Produktionsbereiches abgeleitet [61] und folg-

---

60) vgl. dazu: Blanke, T.: Das Dilemma der verfassungspolitischen Diskussion der Linken in der BRD, in: Rottleuthner, H. (Hrsg.): Probleme der marxistischen Rechtstheorie, Frankfurt 1975, S. 475 ff.;
Brandes, V. u. a. (Hrsg.): Handbuch 5 Staat, Frankfurt/Köln 1977;
Ebbinghausen, R. (Hrsg.): Bürgerlicher Staat und politische Legititmation, Frankfurt 1976;
Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973;
Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1973[2];
ders.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt 1975;
Ottomeyer, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen, Reinbek bei Hamburg 1980[3];
Preuß, U. K.. Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1975

61) vgl. dazu z. B.: Hollstein, W.: Sozialarbeit im Kapitalismus, Themen und Probleme, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen..., S. 9 ff.

lich Möglichkeiten gesellschaftsverändernder Sozialarbeit in bestehenden Institutionen nicht gesehen. Andererseits werden staatliche Maßnahmen als widersprüchlich und als den ökonomischen Anforderungen nicht immer adäquat interpretiert, wobei die Analyse solcher W i d e r s p r ü c h e Möglichkeiten für ein an G e s e l l s c h a f t s v e r ä n d e r u n g orientiertes Handeln erkennen läßt. [62]

Für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik zeigen sich damit Chancen zur Initiierung emanzipatorischer Prozesse: "Spezieller gefaßt bedeutet dialektische Analyse auf dem Fundament der politischen Ökonomie also das Aufzeigen von Widersprüchen in den Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Gesellschaft. Eine solche Analyse kann aber damit gleichzeitig die durch die Widersprüche entstehenden Spielräume (aus-)machen, die sich eine prinzipiell auf Veränderung zielende Politik - die gleichwohl auf dem Boden des bestehenden Systems erfolgen muß, nutzbar machen kann." [63]

Die Erfassung der durch das System selbst produzierten Widersprüche und die Benennung der S p i e l r ä u m e f ü r e m a n z i p a t o r i s c h e V e r ä n d e r u n g e n gewinnen ihre besondere Relevanz dadurch, daß sie sich nicht auf eine Kritik an gesellschaftlichen Erscheinungen beschränken, sondern in praktische Konsequenzen zur Veränderung dieser Verhältnisse umsetzbar sind. Der Gefahr einer "Paralysierung des politischen Handelns" durch die bloße Dechiffrierung gesellschaftlicher Zusammenhänge werden so Handlungsalternativen entgegengehalten. [64]
Die vorliegende Arbeit ist diesem zuletzt beschriebenen Verständnis der Aufgaben von Sozialarbeit/Sozialpädagogik verpflichtet.

---

[62] vgl. z. B.: Barabas, F. u. a.: Jahrbuch der Sozialarbeit 1976, Reinbek bei Hamburg 1975, besonders: Zur Theorie der Sozialarbeit. Sozialisation als öffentliche Aufgabe, S. 374 ff.;
dies.: Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als gesellschaftliche Praxis, in: Barabas, F. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978, Reinbek bei Hamburg 1977

[63] Ortmann, H.: Politische Ökonomie und Pädagogik, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 9/1973, 3. Jg., S. 46

[64] vgl.: ebenda, S. 43 f.

Für die Fortbildung wird die Nutzbarmachung von Freiräumen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als wesentliches Moment einer auf Innovation und Emanzipation zielenden sozialen Arbeit angesehen.

2.2.3 Die methodischen Folgeprobleme der Professionalisierung

Die Ausprägung eines eigenen Berufsverständnisses in der sozialen Arbeit gewinnt in der Weimarer Republik erste Konturen. [65] Wurden bis dahin die fürsorgerischen Tätigkeiten hauptsächlich von ehrenamtlichen Kräften ausgeführt [66], so setzt sich seitdem die Professionalisierung dieses Berufsfeldes durch. Eine besondere Beschleunigung erfährt der Ausbau der Sozialarbeit in der bundesrepublikanischen Entwicklung nach dem Wiederaufbau.

Alheit stellt dazu fest, daß "nur in wenigen industriellen Qualifikationsbereichen - zumal in den letzten 15 Jahren - die Professionalisierung so schnell vorangeschritten (ist) wie auf dem Gebiet der sozialen Arbeit". [67]

Im Rahmen der wachsenden Professionalisierung ab den frühen 60er Jahren gewinnt die Fortbildung ihren besonderen Stellenwert. [68] Das gilt sowohl für die Weiterqualifikation der Sozialarbeiter in ihrem Beruf allgemein als auch hinsichtlich des stattfindenden Wandels in den Tätigkeitsmerkmalen sozialer Arbeit. Die Entwicklung der letzten 20 Jahre ist dadurch gekennzeichnet, daß

---

65) vgl. dazu: Autorengruppe: Gefesselte Jugend, ...
Scherpner, H.: Geschichte der Jugendfürsorge, Göttingen 1966;
Mollenhauer, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft....

66) vgl. vor allem: Skiba, E.-G.: Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim/Basel/Berlin 1972[2]

67) Alheit, P.: Professionalisierung: Fünf Thesen gegen einen Begriffsfetisch, Endstation BAT IV?, in: Sozialmagazin, Heft 6/1978, 3. Jg., S. 23

68) vgl.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit, ... S. 59 f.

der Sozialarbeiter neben der Verteilung materieller Hilfe zunehmend persönliche Betreuung [69] zu leisten hat. Parallel dazu ändert sich das Bild seiner Klientel: Es sind nicht mehr nahezu ausschließlich Randgruppen, die er zu versorgen hat, sondern im wachsenen Umfang gehören "Normalbürger" zu seinen Adressaten.

Die Ausweitung und Umstrukturierung der Arbeitsfelder stellt die Sozialarbeit/Sozialpädagogik vor neue Anforderungen, denen mit einer m e t h o d i s c h e n O f f e n s i v e begegnet wird. Aus den Vereinigten Staaten werden Techniken der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit importiert, und ihre praktische Umsetzung stellt nicht nur die Sozialarbeiter vor Ort vor neue Aufgaben, sondern muß auch in Fortbildungsveranstaltungen bewältigt werden.
Die Verfeinerung und Standardisierung solcher Techniken prägt die "professionelle Identität" im sozialen Dienstleistungsbereich. [70]
Gleichzeitig soll mit der Einführung der in den USA entwickelten Methoden dem Vorwurf begegnet werden, die Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik leide unter einem theoretischen Defizit. Allerdings sind Zweifel an der Einlösung dieses Anspruches angebracht. Otto bemerkt dazu:

"Der häufige Versuch, diesen fehlenden Rückgriff auf Theoriewissen auf dem Gebiet der Methodenlehre der Sozialarbeit kompensieren zu wollen, zeugt von einem diffus-naiven Theorieverständnis. Schließlich handelt es sich bei den sogenannten Methoden nicht um eine spezifische Forschungslehre, sondern um Lösungstechniken für bestimmte praktische Probleme, die auf einer anderen Ebene liegen." [71]

Otto beschreibt weiterhin, daß sich die Verfeinerung der Metho-

---

[69] vgl. Pfaffenberger, H. u. a. (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Neuwied/Berlin 1962², S. XIII ff.
Pfaffenberger konkretisiert den Begriff der persönlichen Hilfe dahingehend, daß zunehmend psycho-soziale Notstände Gegenstand von Sozialarbeit werden.

[70] vgl.: Schön, B.: Professionalisierung, ...

[71] Otto, H.-U.: Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf ..., S. 90

den auf die Verfeinerung bestimmter Techniken wie z. B. Gesprächsführung, Beratung, Verhandlungsgeschick etc. beschränkt und es sich hierbei in der Regel um die Weitergabe von Erfahrungswissen handelt.
Trotz der angebrachten Skepsis hat sich die Thematisierung wissenschaftlich begründbarer Methoden entscheidend auf die Aus- und Fortbildung der Sozialarbeiter ausgewirkt.
Sie hat bis heute ihren zentralen Stellenwert nicht verloren und findet nicht zuletzt eine Fortführung in der derzeitigen "Inflation der Therapieformen". [72]
So stellt Schiller zu Recht fest: "In Literatur und öffentlicher Diskussion über Probleme der Sozialarbeit taucht häufig und mit immer größerer Intensität die Frage nach den Methoden auf. Nicht nur in Deutschland ist dies akut geworden, sondern auch in vielen anderen europäischen Ländern, so daß die heutige Phase der Sozialarbeit schon mit den Worten charakterisiert worden ist: 'Auf der Suche nach einer Methodik'." [73]
Als Reaktion auf die einseitige Methodengläubigkeit wurde in den letzten Jahren versucht, eine "Theorie der Sozialarbeit" zu formulieren. Diese Bemühungen sind neben der Wahrnehmung immanenter Defizite auch auf die Anhebung der Ausbildung der sozialen Arbeit in Fachhochschulen und Gesamthochschulen zu beziehen. [74]
Bei allen Anstrengungen um eine Verwissenschaftlichung der Sozialarbeit bleibt jedoch eine prinzipiell widersprüchliche Praxis erhalten, die Peters [75] von der mißlungenen

---

[72] vgl.: Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen, Gruppen- und Einzeltherapien in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis, Reinbek bei Hamburg 1979

[73] Schiller, H.: Gruppenpädagogik als Methode der Sozialarbeit, Wiesbaden-Biebrich 1963, S. 9, zit. nach Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf ..., S. 103

[74] vgl. dazu: Hanhart, D.: Sozialarbeitsforschung, Defizite, Notwendigkeiten, Perspektiven, in: Hollstein, W./Meinhold, M.: Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen ..., S. 101 ff.

[75] vgl.: Peters, H.: Die mißlungene Professionalisierung der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf ..., S. 99 ff.

Professionalisierung sprechen läßt. Denn neben einem Zuwachs an Prestige und Status, den die Übernahme professioneller Methoden der Berufsgruppe vermittelt, sieht sich der einzelne Sozialarbeiter durch die Professionalisierungsansprüche bei seiner Berufsausübung überfordert. Zudem zeigen sich erst im konkreten Umgang mit Menschen die Folgen einer vornehmlich sozialtechnisch betriebenen Professionalisierung.
Wenn die praktische Arbeit die vorgebliche "Heterogenität der Fälle" infrage stellt und auf strukturelle Ursachen sozialer Notlagen verweist, kann sich die wissenschaftlich betriebene Professionalisierung in ihr Gegenteil verkehren und die "Etablierung der Sozialarbeit als Profession" [76] verhindern.
Peters entwickelt die Vorstellung, daß ein Scheitern der "Einzeltherapien" aufgrund einer Einsicht in die sozio-politischen Zusammenhänge den Sozialarbeiter notwendig auf die "Substituierbarkeit der Sozialarbeit durch Sozialpolitik" stoßen läßt. Die wissenschaftliche Qualifikation befähige ihn dabei zu dieser Erkenntnis und bedinge so die Infragestellung seines eigenen Berufes.

So einleuchtend diese Argumentation auf den ersten Blick erscheint, ist hier dennoch die Frage zu stellen, ob nicht eher die Erkenntnis der Gemeinsamkeiten der sozialen Problemfälle dem Sozialarbeiter die Möglichkeit gibt, auf diese Einzelfälle adäquat einzugehen und auch die zugrunde liegenden Ursachen in sein berufliches Handeln einzubeziehen. [77]
Otto entwickelt eine Konzeption für den Umgang mit dem "Einzelfall", die einer Relativierung der extremen Position von Peters entspricht. Die von ihm diskutierte Neuorientierung der beruflichen Praxis führe zwar nicht zur völligen Aufgabe, jedoch zu einer umfassenden Einbindung der individuell-karitativen Position in den gesellschaftlichen Kontext."Individuelle Hilfe bekommt

---

[76] ebenda, S. 108

[77] Zur Kritik an dieser These von Peters vgl. auch: Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination ...

einen anderen, um seine diffuse Zielorientierung bereinigten Stellenwert im Handlungsbereich der Sozialarbeit. Persönliche Schicksale, persönlich schwierige Situationen müssen vom Sozialarbeiter mindestens gleich stark unter der gesellschaftlichen Perspektive ihrer Verursachung wie ihrer Therapie thematisiert werden. Neben der individuellen Problematik in ihren verschiedenen Ausprägungen des Einzelfalls kommt es für die Sozialarbeit darauf an, die sozialen Verhältnisse selbst, die diese Problemlagen zulassen oder gar produzieren, in den Mittelpunkt ihrer auch öffentlich-politischen Aktion zu stellen." [78]

Auch Alheit, der die Funktion der Professionalisierung in einer "Konfliktvermeidungsstrategie" sieht und diese als gescheitert betrachtet, beschreibt unbeabsichtigte Nebeneffekte der Professionalisierung, die durch die einseitige Orientierung an einer Methodisierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik entstehen: "Sie (die Professionalisierung, A. E.) hat die Struktur der Sozialbürokratie in eine Richtung verändert, die den herrschenden gesellschaftlichen Interessen sehr entgegenkommt. Mit den neuen sozialen Berufen entstanden nämlich zugleich neue administrative Teilbereiche - sozusagen 'Segmente' der traditionellen Sozialverwaltung. Jedes Segment bekam sein 'Klientel'. So konnte vermieden werden, daß übergreifende soziale Konflikte als solche bewußt werden. Sie blieben fortan isoliert..." [79]
Der S o z i a l a r b e i t e r a l s E x p e r t e für einen bestimmten Bereich tritt zwischen Verwaltung und Betroffene als "Puffer". Sein Spezialistentum und die erhöhte Arbeitsteilung zerstückeln den Bezugsrahmen sozialer Arbeit. Der Sozialarbeiter hat nur noch mit Ausschnitten der Lebenssituation des Klienten zu tun.

---

[78] Otto, H.-U.: Professionalisierung als gesellschaftliche Neuorientierung ..., S. 421

[79] Alheit, P.: Professionalisierung: Fünf Thesen gegen einen Begriffsfetisch ..., S. 22
vgl. auch: Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit (AKS), Berlin: Zum Widerspruch zwischen Realität und Anspruch in der behördlichen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 1/1971, 1. Jg., S. 5 ff.; die Autoren beschreiben, daß die Spezialisierung in der Sozialarbeit eine Parzellierung der Symptome zur Folge habe und die Zuständigkeit für einen Fall geteilt wird, was dazu führe, daß eine Solidarisierung mit den Klienten verhindert werde.

Dadurch wird der K l i e n t zum O b j e k t , und die Arbeitssituation des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen läßt sich mit Stichworten wie "Lohnerzieherbewußtsein" und "Lohnerziehergleichgültigkeit" charakterisieren. [80]

Alheit zieht aus der allgemeinen Kritik an der Professionalisierung folgende Konsequenz: "Es erscheint notwendig, die Professionalisierung sozialer Arbeit auch in Zusammenhang von 'Entprofessionalisierung' zu diskutieren. Erst die Dialektik von Professionalisierung und Entprofessionalisierung ermöglicht ein neues politisches Berufsverständnis in der sozialen Arbeit." [81]

E n t p r o f e s s i o n a l i s i e r u n g verlangt nach dem Verständnis von Alheit keine Dequalifizierung des Sozialarbeiters, sondern die Forderung nach Entprofessionalisierung "wendet sich vielmehr gegen den instrumentellen Charakter seiner Verwertung - gegen die 'Segmentierung' von Arbeitsfeldern, gegen die Zerschlagung von Lebenszusammenhängen, gegen Verdinglichung von 'Klientel'." [82]

Die Entprofessionalisierung könnte den gesellschaftlichen und institutionellen Bezugsrahmen sozialer Arbeit in das Praxiskonzept des Sozialarbeiters einbeziehen und damit auf die von Otto beschriebene "Herausbildung eines Syndroms spezifischer Handlungspotentiale" abzielen.

Der Sozialarbeiter hätte neben seiner beruflichen Kompetenz seine eigene Betroffenheit in einen solidarisch zu gestaltenden Aktionsradius einzubringen. Gegenüber den gesellschaftlichen und institutionellen Zwängen wird er selbst in die Objektrolle seiner Klienten gedrängt und kann sich daher auch aktiv mit ihnen solidarisieren.

---

80) vgl. dazu: Heinsohn, G./Knieper, B.: Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik, Frankfurt 1975;
dies.: Kann Wissenschaft Erziehung anleiten?, in: Sozialmagazin, Heft 4/1977, 2. Jg., S. 52 ff.

81) Alheit, P.: Professionalisierung ..., S. 25

82) ebenda, S. 25

2.3 Fortbildung als Teilbereich von Erwachsenenbildung

Im vorliegenden Kapitel soll die Ansiedlung von Erwachsenenbildung im Spannungsfeld beruflicher und politischer Bildung diskutiert werden.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung zeigt, daß berufliche Bildung in der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewann, [83] während die allgemeine und politische Bildung immer mehr abnahm. Eine Synthese beruflicher und politischer Bildung wie sie für die Fortbildung im sozialen Bereich zu fordern wäre, wird in der allgemeinen Erwachsenenbildung mehr und mehr zugunsten einer unmittelbar an der Berufsausübung orientierten Qualifizierung aufgegeben. [84]

Im weiteren sollen drei Problemstellungen diskutiert werden, die seit den 60er Jahren die Diskussion in der Erwachsenenbildung entscheidend bestimmten und den zunehmenden Stellenwert beruflicher Bildung verdeutlichen:

1. die "realistische Wende" in der Erwachsenenbildung: Ursachen und Folgen,
2. die Aufgaben der Erwachsenenbildung nach dem Gutachten des Deutschen Bildungsrates,

---

[83] vgl.: Blum, E.: Arbeiterbildung als existentielle Bildung, Leipzig/Berlin 1935;
Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik, in: Picht, G. u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972;
Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945, Köln 1975;
Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie, München 1973;
Reisig, H.: Der politische Sinn der Arbeiterbildung, Berlin 1972[2]

[84] Dieser Tendenz zu rein beruflicher Bildung stehen besonders in den letzten Jahren in der Arbeit der Volkshochschule andere Entwicklungen gegenüber. So werden z. B. in den Konzeptionen stadtteilbezogener Volkshochschularbeit nicht primär berufliche Bildung intendiert, sondern allgemeine Lebenssituationen der Menschen in der Stadt thematisiert. Da diese Entwicklungen jedoch - bezogen auf den Grad ihrer Verbreitung und Realisierung - in der Praxis der Erwachsenenbildung eine untergeordnete Rolle spielen und entsprechende Projekte seitens der Träger auch wieder zurückgenommen werden, sollen sie hier nicht näher aufgegriffen werden.

3. Emanzipation als Zielsetzung von Erwachsenenbildung: Fragen zu einer Theorie der Erwachsenenbildung.

Diese drei Problembereiche zeigen mit besonderer Deutlichkeit auf, daß Erwachsenenbildung im Spannungsfeld beruflicher und politischer Bildung steht. An ihnen läßt sich ebenfalls die Konzeptionsdiskussion, die in der beruflichen Fortbildung für den sozialen Bereich geführt wurde, explizieren und auf Anwendungsmöglichkeiten überprüfen.

Vorab bedarf es jedoch einer terminologischen Kärung der Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Fortbildung.

Der Begriff E r w a c h s e n e n b i l d u n g löste nach 1945 den Terminus Volksbildung ab und umfaßt die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung.

Der Begriff W e i t e r b i l d u n g bezog sich, bis der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 [85] eine neue Terminologie einführte, auf berufliche Weiterbildung und war von beruflicher Fortbildung nicht klar abgegrenzt. Z. T. wurden Unterschiede zwischen Weiterbildung, die zwar über das derzeitige Arbeitsfeld hinausreicht, aber noch keine Umschulung darstellt, und der ausschließlich auf das entsprechende Arbeitsfeld bezogenen Fortbildung gemacht.
Mit dem S t r u k t u r p l a n wurde 1970 der Terminus Weiterbildung als Oberbegriff von beruflicher Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung eingeführt.
Siebert [86] kritisiert diesen Begriffswechsel, weil er sich schwerpunktmäßig auf berufliche Weiterbildung bezieht, während der Begriff Erwachsenenbildung - zumindest in den letzten Jahren - allgemeine und berufliche Bildung umfaßte.
Nach dem Bildungsrat soll Erwachsenenbildung nur noch als nichtberufliche Weiterbildung verstanden werden.

---

[85] vgl.: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1974

[86] vgl.: Siebert, H.: Erwachsenenbildung, Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972, S. 9 f.

Der Begriff Weiterbildung hat sich bis heute in der wissenschaftlichen Diskussion nicht durchgesetzt, und in der Regel wird weiterhin Erwachsenenbildung als allgemeine und berufliche Bildung umfassende Bezeichnung verstanden. Dies hat auch für die Regelungen der Ländergesetze Gültigkeit, die - mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und Saarbrücken, die den herkömmlichen Terminus "Volksbildungswesen" gebrauchen - den Begriff Erwachsenenbildung verwenden. [87] Entsprechend soll in dieser Arbeit diese Terminologie ebenfalls beibehalten werden. Dabei wird auf die Definition von Siebert Bezug genommen: "Erwachsenenbildung ist organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben und nach einer Berufstätigkeit." [88]

Unter F o r t b i l d u n g wird die berufliche Bildung verstanden, die sich auf das jeweilige Arbeitsfeld bezieht und somit als Teilbereich von Erwachsenenbildung anzusehen ist. Die von Liebetrau vorgenommene Definition von Fortbildung beschreibt diesen Sachverhalt: "Fortbildung ist jede Form von Qualifizierung, die an eine Ausbildung anknüpft, sie vertieft, differenziert, ergänzt oder verändert." [89]

Da der Begriff Weiterbildung, verursacht durch die Definition des Deutschen Bildungsrates, unterschiedlich verstanden wird, soll er in dieser Arbeit auch nur in bezug auf den Strukturplan verwendet werden.

2.3.1 Die "realistische Wende" in der Erwachsenenbildung: Ursachen und Folgen

Was in der Ewachsenenbildung als "realistische Wende" bezeichnet wird, beginnt etwa mit dem Gutachten zur Situation und Aufgabe

---

87) vgl.: Gernert, W.: Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung, München 1975, S. 91 ff.

88) Siebert, H.: Erwachsenenbildung ..., S. 10

89) Liebetrau, G.: Fortbildung gut gemeint - aber das Konzept ? ..., S. 287

der deutschen Erwachsenenbildung vom Deutschen Ausschuß. [90] Hier wird das Verhältnis von Ausbildung und Bildung neu bestimmt und Bildung als lebenslanger Prozeß angesehen, der zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen soll. Ein Jahr früher entstand die immer wieder zitierte Studie von Strzelwicz u. a. zum Thema "Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein", die auch als ein Indiz der realistischen Wende gewertet werden kann. [91] Diese Studie belegte empirisch die Wirkungsweise sozialer Determinanten auf das gesellschaftliche Bewußtsein allgemein und die Bildungsvorstellungen insbesondere. Bezogen auf die Volkshochschule als bekannteste Institution der Erwachsenenbildung in der Bevölkerung ergab sich eine große Überrepräsentation von Angehörigen höherer sozialer Schichten und Vertretern mit höherer Schulbildung, besonders von Angestellten und Beamten. [92] Damit wurde der der Volkshochschule seit langem gemachte Vorwurf, eine Mittelschichtsinstitution zu sein, empirisch bestätigt.
Die Volkshochschule - so interpretiert Strzelwicz die Ergebnisse der Untersuchung - ist also keine Institution für das Nachholen schulisch versäumter Bildung, sondern mit der Länge der Schulbildung steigt auch die Neigung, im Erwachsenenalter sich weiterzubilden. [93] Strzelwicz zieht aus dieser Unterrepräsentation der Arbeiter, der Bevölkerung des ländlichen Raumes sowie der Frauen die Konsequenz, daß die bisherigen Versuche, durch neue Inhalte, Themen und Methoden diesem Problem

---

[90] vgl.: Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, in: Knoll, J. u. a.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Dokumente 1945 - 1966, Heidelberg 1967, S. 21 ff.

[91] Strzelwicz, W./Schulenberg, W./Raapke, H. D.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966

[92] Vgl.: Strzelwicz, W.: Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Knoll, J. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Heidelberg 1969, S. 139 ff.

[93] vgl.: ebenda, S. 151

gerecht zu werden, nicht ausgereicht haben. [94]
Das Anwachsen der Angestellten unter den Volkshochschulteilnehmern wird von ihm u. a. damit erklärt, daß für diese Gruppe berufsbezogene und berufsbegleitende Veranstaltungen durchgeführt werden und daß Aufstiegserwartungen eine entscheidende Rolle für die Motivation zu Bildungsaktivitäten spielen. [95]

Diese stärkere Berufsbezogenheit der Erwachsenenbildung bezeichnet den wichtigsten Aspekt der "realistischen Wende": Die empirischen Daten lieferten den Hintergrund für eine Abkehr von traditionellen Inhalten der Allgemeinbildung hin zu berufsrelevanter Bildung. [96] Sie lenkten den Blick vor allem auf die Zielgruppe der Arbeiter und deren Interessen und Erwartungen an eine Erwachsenenbildung. [97]
Dieckmann, B. u. a. beschreiben den Übergang von einem bildungsidealistischen zu einem sozialwissenschaftlichen Ansatz bei der Aufstellung von Lernzielen in der Erwachsenenbildung, was einen weiteren Beleg für die "realistische Wende" liefert: Lernziele werden nicht mehr vorrangig nach Bildungsbedürfnissen sogenannter "Bildungswilliger" bestimmt, sondern aus gesellschaftlichen Entwicklungen, die bestimmte neue Anforderungen an den einzelnen stellen, abgeleitet. [98]
"In der Praxis wirkt sich dieses Problem zunächst in der Weise aus, daß nicht mehr der Wunsch des Erwachsenen, bestimmte Lern-

---

94) vgl.: ebenda, S. 153

95) vgl.: ebenda, S. 154

96) vgl.: Knoll, J. u. a.: Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg, Heidelberg 1967.
Dieser "Bochumer Plan" ist eine der konsequentesten Konzeptionen zur Orientierung der Erwachsenenbildung an berufsrelevanten Bildungsinhalten.

97) vgl.: Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 46

98) vgl.: Dieckmann, B. u. a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973, S. 21 ff.

bedürfnisse zu befriedigen, der alleinige Maßstab der Lernzielsetzung und der Lernangebotsformulierung ist, sondern gesellschaftsstrukturelle Erwägungen, ob das jeweils gewünschte Lernangebot den Erwachsenen auch wirklich nützen, setzen ein." [99]

Ein Rückblick auf die Entstehung der Erwachsenenbildung zeigt, daß bereits in der Weimarer Republik und früher berufsrelevante Qualifikation Inhalt von Erwachsenenbildung war. Hier drängt sich die von Feidel-Mertz aufgeworfene Frage auf, warum Ansätze am Beruf orientierter Fortbildung "weder seinerzeit noch in den ersten Jahren nach 1945 dominant geworden sind, sondern erst etwa ab 1960 ein Durchbruch dieser Tendenzen erfolgt." [100]
Ihre Antwort verweist auf b i l d u n g s ö k o n o m i s c h e Erklärungsansätze, die die Bedeutung der Erwachsenenbildung als Q u a l i f i k a t i o n s i n s t a n z interpretieren. Sie beziehen sich auf die Anfang der 60er Jahre diagnostizierte "technologische Lücke" (bedingt durch den Forschungsvorsprung der USA), den Mauerbau (der den Zufluß qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR beendete) und die als Ursache angesehene "Bildungskatastrophe". Die Bedeutung der Bildung für das w i r t s c h a f t l i c h e W a c h s t u m wurde seinerzeit besonders herausgestellt. [101]
Während bildungsökonomische Analysen des Ausbildungssektors insgesamt vorliegen [102], fehlt eine Spezifizierung für den Bereich der Erwachsenenbildung jedoch weitgehend. [103]

---

[99] ebenda, S. 27

[100] Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 46

[101] vgl.: Rückriem, G. M.: "Lebenshilfe" für Erwachsene - Produktionsfaktor oder Emanzipationsprozeß?, in: Prokop, E./Rückriem, G. M.: Erwachsenenbildung. Grundlagen und Modelle, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 115 ff.

[102] vgl. dazu z. B.: Altvater, E./Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1972[4];
Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972;
Becker, E./Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1972

[103] vgl.: Rückriem, G. M.: "Lebenshilfe" für Erwachsene ...

Markert bemerkt in diesem Zusammenhang: "Dabei gilt es, neben der ideologiekritischen Analyse von Theorien der Erwachsenenbildung und der gesellschaftlichen Funktion der Volkshochschule den Stellenwert der individuellen Qualifikationsprozesse als Herausbildung von abstrakten Arbeitsvermögen für den kapitalistischen Produktionsprozeß zu begreifen, die kapitalismusdienende und -spezifische Funktion von Aus- und Weiterbildung in einem adäquaten kategoralen Rahmen zu interpretieren. Die Erkenntnis, daß gesellschaftliche Interessen die Inhalte und die Praxis von Ausbildungsgängen bestimmen, muß erweitert werden um die Analyse der Funktion von Weiterbildung im kapitalistischen Produktionsprozeß." [104]
Für Markert erhält die Volkshochschule damit die Funktion, das A r b e i t s k r ä f t e p o t e n t i a l zu verbessern und gleichzeitig den Lohnabhängigen die anfallenden Kosten selbst aufzubürden.
Dieser individuelle Qualifikationsprozeß, der den kapitalistischen Verwertungsinteressen unterliegt, hat jedoch "als mögliche, produktive, allseitige Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten ... als Bildungsprozeß zur 'Produktion vollseitig entwickelter Menschen'" (Marx) [105] eine am Emanzipationsprozeß der Menschen orientierte Dimension. Er birgt also Widersprüche in sich, die dem intendierten Prozeß der Integration der Arbeitskräfte in die bestehende Gesellschaft entgegenwirken.

Die Bedeutung der B i l d u n g a l s P r o d u k t i o n s k r a f t - in den 60er Jahren in der Bundesrepublik "wiederentdeckt" - hat unter den Bedingungen spätkapitalistischer Gesellschaften die Besonderheit, daß aufgrund des rapiden technologischen Wandels die Anforderungen an die Arbeitskraft raschen Veränderungen unterliegen. Die Ausbildung kann nicht als einmalig und abgeschlossen angesehen werden, vielmehr macht die ständige Anpassung an neue Erfordernisse des Produktionsprozesses

---

[104] Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie ..., S. 175

[105] ebenda, S. 176

"lebenslanges Lernen" notwendig. [106]

"Der Beruf selbst einmal erlernter und nur selten oder gar nicht zu wechselnder wird in Frage gestellt und statt dessen eine variabel und dauernd zu ergänzende Grundausbildung angestrebt, deren Aufgabe vor allem darin besteht, für die unvermeidlichen Anpassungsvorgänge die psychischen und intellektuellen Voraussetzungen zu schaffen." [107]

Markert sieht in der "realistischen Wende" die Hinwendung zu m o d e r n e n U n t e r r i c h t s t e c h n o l o g i e n einbegriffen. "Im Zentrum dieser neueren praxisorientierten Bildungstheorie steht das Problem einer möglichst effektiven Verwertbarkeit der heute technisch gegebenen Mittel für die konkrete Arbeit in der Erwachsenenbildung. Untersuchungen über die Anwendung moderner Unterrichtstechnologien wie Ergebnisse aus empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschungen finden immer stärkere Beachtung in diesen Beiträgen." [108]

So hat die Diskussion um neue d i d a k t i s c h - m e t h o d i s c h e A n s ä t z e auch in der Erwachsenenbildung einen zentralen Stellenwert erhalten. "Erwachsenenspezifische Methoden" wurden ausgehend von den sozialisatorischen Voraussetzungen entwickelt [109] und auf breiter Front debattiert.

Feidel-Mertz stellt zu Recht fest:
"Temporär gewannen methodische Fragen ein solches Übergewicht in der Diskussion, daß sich auch die wissenschaftliche Auseinander-

---

[106] vgl.: Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 46 ff.

[107] ebenda, S. 47

[108] Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie ..., S. 151

[109] vgl. z. B.: Griese, H.: Erwachsenensozialisation, München 1976; Verres-Muckel, M.: Lernprobleme Erwachsener, Stuttgart 1974; Friebel, H.: Zur Sozialisation und Bildung Erwachsener aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Ein Entwurf, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1977, 23. Jg., S. 729 ff.

setzung und Theoriebildung fast ganz auf sie beschränkte." [110]
In der teilweise kontrovers geführten Diskussion über den Stellenwert der Methoden in der Erwachsenenbildung herrschte nach Feidel-Mertz in den folgenden Punkten Übereinstimmung: [111]

- Erwachsenenbildung hat an den Interessen, Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmer anzusetzen (teilnehmerorientierter Ansatz),
- vorrangig soll Gruppenarbeit auf gruppendynamischer Grundlage anstelle der früheren Vortragstätigkeit den Lernprozeß bestimmen [112] (allerdings herrscht über das Ausmaß gruppendynamischer Verfahren in der Diskussion kein Konsens),
- Lehrende und Lernende sollen sich als Partner in einem gemeinsamen Lernprozeß verstehen,
- der Einsatz moderner Unterrichtsmedien soll den Lernprozeß positiv beeinflussen.

An den Volkshochschulen war darüber hinaus eine Entwicklung zu beobachten, die langfristige mehrsemestrige Bildungsangebote und "Baukastensysteme" mit dem abschließenden Erwerb eines Zertifikates aufbauen wollte. [113]
Von dieser Entwicklung waren besonders die Bereiche Sprachen und naturwissenschaftliche Fächer betroffen, die politische Bildung und Angebote sozio-kultureller Prägung fielen heraus.

Dabei war nach Feidel-Mertz eine Zunahme der zertifikatsorientierten Angebote auf Kosten der zertifikatsunabhängigen zu be-

---

[110] Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 69

[111] ebenda, S. 73

[112] vgl. z. B.: Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1979[14]
Ernspergner, B.: Gruppendynamik und Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1973

[113] vgl.: Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 79 ff.; Tietgens, H. et al.: Ansätze zu einem Baukastensystem, Braunschweig 1974

obachten.[114]
Die Auswirkung der "realistischen Wende" auf die Fortbildung im sozialen Bereich wird in der anschließenden Analyse der bundeszentralen Fortbildungskonzeptionen behandelt werden.[115]

2.3.2 Die Aufgaben der Erwachsenenbildung nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970[116]: Die besondere Bedeutung beruflicher Bildung

Der "Strukturplan" führt den Oberbegriff "Weiterbildung" ein. Er umfaßt die Bereiche Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung und wird insgesamt als der vierte Bildungssektor definiert.

Weiterbildung wird dem gesamten Erziehungs- und Bildungssystem zugeordnet und als Fortführung des Bildungsprozesses nach der Schul- und Berufsausbildung institutionalisiert.
Erwachsenenbildung, die nicht beruflich orientiert ist, wird somit der Weiterbildung subsumiert, allgemeine und berufliche Bildung voneinander terminologisch abgegrenzt.

Die detailliertere Erläuterung der einzelnen Begriffe macht den zentralen Stellenwert der beruflichen Weiterbildung deutlich, gleichwohl weist der Bericht immer wieder darauf hin, daß eine Trennung beruflich orientierter Fortbildung und Umschulung einerseits von einer allgemeinen und politischen Bildung andererseits nicht zulässig ist. Dennoch wird die allgemeine und politische Bildung häufig auf ihre Bedeutung für die berufliche Bildung bezogen: "Grundbildung kann als Voraussetzung und Bedingung für jede Ausübung beruflicher Tätigkeit gelten. Leitend ist der Gedanke, daß jede Art der Weiterbildung ein entsprechendes Niveau der Grundbildung erfordert. Die Erweiterung der Grundbildung ist insofern ein begleitendes und ergänzendes

---

114) vgl.: Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 83

115) vgl. dazu besonders: Punkt 6.3 dieser Arbeit, S. 341 ff.

116) vgl.: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen ...
Dieses politische Dokument von 1970 wird hier herangezogen, da es in seinen Definitionen und Positionen nach wie vor Gültigkeit hat.

Element aller Weiterbildungsbemühungen." [117]
Oder an anderer Stelle heißt es dazu: "Durch die enge Verknüpfung des Berufes mit dem Lebensschicksal fällt der primären beruflich orientierten Weiterbildung eine Schlüsselrolle bei der Verteilung von sozialen Chancen und Lebenserwartungen zu. Die ständige Steigerung beruflicher Anforderungen und die Bereitschaft zur Umstellung erfordern die Ergänzung der fachlichen Qualifikationen durch allgemeine." [118]
Hier erhält allgemeine Bildung die Funktion zugewiesen, dem Individuum die Fähigkeiten zu vermitteln, die es für seine Anpassung an sich ändernde Erfordernisse des Berufs braucht.

Die Notwendigkeit der Weiterbildung wird in den Empfehlungen der Bildungskommission mit den "wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen" begründet: "Denn schon heute zeigt sich, daß die in dieser ersten Bildungsphase erworbene Bildung den später an den einzelnen herantretenden Anforderungen selbst dann nicht genügen kann, wenn diese Bildung auf Tiefe, Breite und die Erfüllung erwarteter Bedürfnisse angelegt ist." [119]

Der ständige Wechsel beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen wird damit erklärt, daß durch den technischen und wissenschaftlichen Fortschritt erlerntes Wissen schnell veraltet und neue Erkenntnisse und Verfahrensweisen hinzukommen. Diese einseitige A n p a s s u n g der Menschen an den t e c h n i s c h e n F o r t s c h r i t t wird jedoch dahingehend problematisiert, daß der Mensch "zu bewußter Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche (befähigt werden muß) und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person (ermöglicht werden soll)." [120]

---

[117] ebenda, S. 54

[118] ebenda, S. 55

[119] ebenda, S. 51

[120] ebenda, S. 52

Dadurch soll eine bewußte Auseinandersetzung mit den Konsequenzen des allgemeinen Fortschritts ermöglicht werden. Politische und berufliche Bildung wird nicht voneinander getrennt, sondern soll als zusammenhängender Komplex vermittelt werden: "Weiterbildung umfaßt sowohl eine primär beruflich orientierte Fortbildung und Umschulung als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehende Erweiterung der Grundbildung sowie die politische Bildung." [121)]

Die Begriffe "Fortbildung", "Umschulung" und "politische Bildung" werden folgendermaßen definiert:

- F o r t b i l d u n g wird notwendig, um die Diskrepanz zwischen vorhandenen Qualifikationen und den veränderten Anforderungen des Arbeitsplatzes zu überwinden. Dadurch soll beruflicher Abstieg vermieden und Möglichkeiten zur Veränderung der Berufsposition eröffnet werden.
- U m s c h u l u n g umfaßt den Wechsel des Berufsfeldes, die Aneignung neuer Berufsinhalte.
- P o l i t i s c h e B i l d u n g wird als Bestandteil der gesamten Weiterbildung angesehen und darf nicht als isoliertes Fach gelten. Sie soll dazu beitragen, "ein Bewußtsein von der Verflechtung der Lebensbereiche und der in ihnen auftauchenden Konflikte sowie von Möglichkeiten ihrer Lösung zu vermitteln." [122)]

Diese Definitionen der Bereiche Fortbildung, Umschulung und politischer Bildung, deren Oberbegriff die Weiterbildung ist, machen nochmals die Vorrangstellung beruflicher Qualifikation und damit die einseitige Ausrichtung auf den gesellschaftlichen Produktionsprozeß deutlich. Politische Bildung wird zu einem Anhängsel beruflicher Bildung und soll dem einzelnen die Einsicht in die Notwendigkeit der ständigen Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse vermitteln.

An den konkreten Vorschlägen der Bildungskommission zur Fortent-

---

121) ebenda, S. 53

122) ebenda, S. 55

wicklung des Sektors "Weiterbildung" läßt sich nochmals die starke Betonung beruflicher Bildung ablesen.
So fordert der Bildungsrat für die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildungsangebote eine überregionale Gesamtkonzeption, in der berufsspezifische und allgemeine Lernelemente miteinander verbunden werden.
"Die Weiterbildung ist darauf angewiesen, ihr Angebot rasch und elastisch auf die sich wandelnden Anforderungen an die Teilnehmer und deren zugleich sich ändernde Ansprüche einzustellen, um so mit der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten." [123)]

"Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung" - so läßt sich vermuten - ist die durch den technischen Fortschritt bedingte veränderte Qualifikationsstruktur, auf die die Teilnehmer der Weiterbildung eingestellt werden sollen. Eine kritische Hinterfragung dieser Entwicklung wird nicht geleistet.

Die Relevanz der Weiterbildung für den beruflichen Arbeitsprozeß zeigt sich ferner darin, daß ihre Notwendigkeit damit begründet wird, sie solle dazu beitragen, "die sich abzeichnende Ausweitung der Ausbildungszeiten der ersten Bildungsphase in Grenzen zu halten; eine übermäßige Verzögerung des Eintritts in die Berufstätigkeit kann damit verhindert, eventuell eine Verkürzung der Erstausbildungszeiten erreicht werden". [124)]

Ein weiterer Vorteil der so verstandenen Weiterbildung wird darin gesehen, daß die Schätzungen des zukünftigen Bedarfs besonders von Facharbeitern sehr schwierig zu leisten sind und die Auswirkungen von Fehlprognosen durch die Weiterbildung abgemildert werden können.

Das vom Bildungsrat empfohlene Kurssystem mit Zertifikatswesen ist ein weiteres Indiz für die Überbetonung der beruflichen Bildung. Durch dieses Kurssystem - so wird festgestellt - können

---

123) ebenda, S. 201

124) ebenda, S. 202

neue Typen von Abschlüssen und neue Berufsbilder entstehen. [125]

In gleicher Weise ist die Forderung zu interpretieren, daß Weiterbildung als Teil der Berufsausübung anzusehen ist und dafür ein Anspruch auf Freistellung durchgesetzt werden soll.
Für allgemeine und politische Bildungsveranstaltungen ohne positive Auswirkungen auf den Berufsalltag des einzelnen werden solche Forderungen wohl kaum bei den Arbeitgebern durchzusetzen sein.
Feidel-Mertz kritisiert die geplante Einbeziehung der Weiterbildung in das Arbeitsverhältnis auch dahingehend, daß dadurch "über angebotene und erreichbare Qualifikationen unzulässig einzig innerbetrieblich von der Wirtschaft entschieden werden kann". [126]

Um den Bereich der Weiterbildung sinnvoll auszubauen, sehen die Empfehlungen den Einbezug berufsbildender Schulen, Fachhochschulen und Hochschulen vor. Auch hier besteht die Gefahr, daß diese Institutionen, deren Aufgabe ja vor allem die Berufsausbildung ist, ihre Weiterbildungsarbeit vorrangig im Bereich beruflicher Bildung ansiedeln.
So läßt sich zusammenfassend feststellen, daß in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Weiterbildung vor allem als berufliche Weiterbildung verstanden wird und daß hierdurch insbesondere auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes reagiert werden soll.
Die allgemeine Bildung wird in ihrer Abhängigkeit von der beruflichen Bildung gesehen und soll als Grundbildung allgemeine, von den spezifischen Erfordernissen des konkreten Arbeitsplatzes unabhängige Fähigkeiten vermitteln. Diese sogenannten e x t r a f u n k t i o n a l e n Q u a l i f i k a t i o n e n gelten als Voraussetzung jeder beruflichen Bildung.

P o l i t i s c h e B i l d u n g wird nicht als eine Emanzipationsmöglichkeit benachteiligter Gruppen verstanden, sondern

---

[125] vgl.: ebenda, S. 203

[126] Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 88; zur Kritik am Gutachten vgl. auch: Tietgens, H./Mertineit, W./Sperling, D.: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970, S. 158 ff.

sie soll Einsicht in die Verknüpfung aller Lebensbereiche und Kompromißfähigkeit der dort auftretenden Konflikte geben. Solange die Konfliktbewältigung auf diese konsensuelle Ebene verlagert wird, ist davon auszugehen, daß nicht die Vermittlung eines gesellschaftskritischen Bewußtseins, das die Ursachen gesellschaftlicher Konflikte benennen kann, intendiert ist.

Bei der Analyse bundeszentraler Fortbildung wird zu untersuchen sein, ob sich diese ebenfalls dem Primat beruflicher Bildung im Sinne des Deutschen Bildungsrates unterordnet oder ob hier andere Prioritäten gesetzt werden. [127)]

2.3.3 Emanzipation als Zielsetzung von Erwachsenenbildung: Fragen zu einer Theorie der Erwachsenenbildung

Die Diskussion in der Erwachsenenbildung dreht sich immer wieder um die Frage der Entwicklung einer "Theorie der Erwachsenenbildung" - also einer umfassenden Beschreibung von Zielsetzung, Aufgaben und Inhalten, Methoden und strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen. Betrachtet man jedoch die vorliegenden Theorieentwürfe und -ansätze, so wird hierbei deutlich, daß darüber, was eine Theorie ist, leisten und umfassen muß, kein Konsens besteht.
Es soll hier nicht diskutiert werden, welchen Ansprüchen eine Theorie genügen muß, vielmehr soll ein wichtiger Aspekt, der die Theoriediskussion der letzten Jahre wesentlich prägte, aufgegriffen werden.
So begann Ende der 60er Jahre in der Erwachsenenbildung eine Theoriediskussion, die die bis dahin vorherrschende Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Fragen ablöste und bis heute fortgeführt wird.
Eine intensive Diskussion über die gesellschaftliche Bedeutung von Erwachsenenbildung - nicht zuletzt durch die Studentenbewegung ausgelöst - fand statt.
Dabei wurden die vorliegenden Theorieansätze besonders danach hinterfragt, ob sie eher einer Vermittlung der für den Arbeitsprozeß

---

127) vgl.: Punkt 6.3 dieser Arbeit, S. 341 ff.

notwendigen Qualifikation dienten oder auf E m a n z i p a - t i o n s m ö g l i c h k e i t e n unterprivilegierter Gruppen gerichtet seien.
Gegensätze wie "Kompensation oder Emanzipation" [128], "Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik" [129] und "technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung" [130] sind Beispiele, unter welchen Vorzeichen diese Diskussion geführt wurde.

Viele Autoren beziehen sich auf das "Lernziel Emanzipation", ohne diesen Begriff einheitlich zu verwenden und inhaltlich präzise zu definieren.
Die Chancen der Realisierung emanzipatorischer Erwachsenenbildung werden in Abhängigkeit von den "im Entwicklungsstand der Produktionskräfte angelegten objektiven Möglichkeiten" [131] gesehen.

Im weiteren soll ein Verständnis von emanzipatorischer Bildungsarbeit entwickelt werden, das diese Voraussetzungen einbezieht und damit auch die historische Veränderung von Emanzipationsmöglichkeiten und -zielen reflektiert.
Dabei kann es nicht darum gehen, die historische und theoretische Diskussion um den Begriff der Emanzipation in der Erwachsenenbildung nachzuvollziehen oder auch nur annähernd zu beschreiben. [132]
Es soll vielmehr eine Begriffsbestimmung geleistet werden, die als Grundlage für die folgende Analyse dient und ein mögliches Verständnis von Emanzipation im Sinne eines kollektiven Prozesses beschreibt.

---

[128] vgl.: Cube, A. v. u. a.: Kompensation oder Emanzipation?, Braunschweig 1974

[129] vgl.: Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik ..., S. 110 ff.

[130] vgl.: Strzelwicz. W.: Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung, in: Picht, G. u. a.: Leitlinien ..., S. 134 ff.

[131] Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 66

[132] vgl. dazu auch: Punkt 2.4 dieser Arbeit, S. 53 ff.

Das 1973 stattgefundene Dortmunder Forumsgespräch zum Thema: "Kompensatorische und emanzipatorische Erwachsenenbildung" [133], an dem bekannte Vertreter der Erwachsenenbildung aus Praxis und Wissenschaft teilgenommen haben, dokumentiert sehr deutlich die unterschiedlichen Standpunkte zum Emanzipationsbegriff. Im folgenden soll darauf eingegangen werden, um Kriterien emanzipatorischer Bildungsarbeit im Gegensatz zur kompensatorischen Bildung zu entwickeln.

Unter dem Begriff "kompensatorische Erwachsenenbildung" wird eine Erwachsenenbildung verstanden, die den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, versäumte Schulbildung nachzuholen [134] bzw. sich beruflich notwendig gewordene weitere Qualifizierung anzueignen, was auf berufsfördernde Bildungsmaßnahmen [135] hinausläuft.
Dieses Konzept wird mit der Dynamik der hochindustriellen Gesellschaft, der modernen Leistungsgesellschaft und der daraus resultierenden Notwendigkeit zu beruflicher Mobilität und lebenslangem Lernen begründet. [136]

Die Kritiker dieses Ansatzes sehen darin ein technokratisches Modell. Diese Form der Erwachsenenbildung intendiere Anpassung an die Gesellschaft ("Anpassungsqualifizierung" (Dikau)) und hinterfrage die Grundstrukturen der Gesellschaft nicht mehr. Sie sei somit als rein "affirmativ" anzusehen. Dem wird ein gesellschaftskritisches Konzept entgegengehalten, das an der Emanzipation unterprivilegierter Gruppen orientiert ist.
"Erwachsenenbildung kann nicht mehr darin bestehen, eine Ersatzberufsausbildung oder Ähnliches zu machen, sondern sie kann nur

---

[133] vgl.: Cube, A. v. u. a.: Kompensation oder Emanzipation? ...

[134] vgl.: ebenda, S. 20

[135] vgl.: ebenda, S. 29

[136] vgl.: Dikau, J.: Erwachsenenbildung ..., S. 110 ff.

noch darin bestehen, die Erfahrung, die die Erwachsenen von der Gesellschaft gemacht haben, aufzugreifen, zu strukturieren, weiterzuführen, eigentlich an vorlaufende soziale Prozesse dieser Menschen, in die sie verwickelt sind und in denen sie ihre Alltagserfahrungen bilden, anzuknüpfen, und das bedeutet natürlich schon eine bestimmte Richtung dieser Bildung, die ich im Auge habe. Und nur sie würde ich als emanzipatorische Bildung bezeichnen. Emanzipatorische Bildung auf der Ebene bloßen individuellen Aufstiegs ist nach meiner Auffassung ein Unding. Es muß vor allem bei der Erwachsenenbildung immer auch sichtbar werden, daß es darum geht, diejenigen, die objektiv durch ihre Klassenlage von Bildung ausgeschlossen sind, zur Einsicht in die Bedingungen des Ausschlusses zu befähigen, um schließlich diese Bedingungen praktisch zu verändern." [137]

Bei den Teilnehmern des Dortmunder Forums war es unumstritten, daß die kollektive Möglichkeit zur Gesellschaftsveränderung individuelle Qualifikationen zur Voraussetzung hat. [138]
Allein schon die aktive Interessenvertretung [139] verlangt dem Einzelnen ein gewisses Ausbildungsniveau ab, [140] während die Konservierung traditioneller Bildungsdefizite zu einer Stabilisierung herrschender Verhältnisse beiträgt.
Von Bedeutung ist jedoch die Form der Qualifizierung.
Negt spricht dabei von der "kritischen Qualifikation der Arbeitskraft", [141]
bei der Lernen an Erfahrungen anknüpft, Bildung auf Verhaltensänderung gerichtet ist und der einzelne zu einer Erfahrungserweiterung geführt wird. [142]

---

137) Negt, O., in: Cube, A. v. u. a.: Kompensation oder Emanzipation?, S. 24

138) vgl.: Schulenberg, W.: ebenda, S. 95

139) vgl.: Negt, O., in: Cube, A. v. u. a.: Kompensation ..., S. 31

140) vgl.: ebenda, S. 30

141) vgl.: ebenda, S. 36

142) vgl.: ebenda, S. 34 f.

Die beruflichen Qualifikationen sollen im Zusammenhang mit politisch-ökonomischen Begründungen vermittelt werden, so daß der einzelne über seine berufliche Rolle hinaus gesellschaftliche Zusammenhänge erkennen kann. [143]

Insofern wird Lernen als kollektives Lernen verstanden, das auch gemeinsame politische Aktionen [144] vorsieht und sich so vom individuellen Lernen abhebt.

"Emanzipatorisches Lernen ist nach meinem Dafürhalten nur möglich in einer Verflechtung von Aktion und Reflexion ... Erfahrungen sind aber nur dann für meine emanzipatorische Bildungsarbeit relevant, wenn man ihre Bedingtheit und ihren spezifischen Hintergrund kennt." [145]

Auch Zimmermann betont die Notwendigkeit kollektiver Lernprozesse, die in kollektives Handeln münden: "Die zweite Frage, ..., ist, daß die berufsfördernde Erwachsenenbildung im Ich, in der individuellen Bereicherung steckenbleibt. Ich fordere von dieser Erwachsenenbildung als Arbeiterbildung, daß sie fähig macht zum kollektiven Handeln; denn nur durch kollektives Handeln können wir die Hoffnungen erfüllen zur Veränderung der Verhältnisse für jeden einzelnen Unterprivilegierten, die dringend erfüllt werden müssen. Und deswegen plädiere ich auch für die politische Bildungsarbeit als ein wichtiges Instrument zur Erreichung gemeinsamer Aktionen." [146]

Emanzipation wird hier als kollektive Emanzipation verstanden. Ausgehend von einer Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge werden Möglichkeiten zur Veränderung der Gesellschaft gesucht und in gemeinsame politische Aktionen umgesetzt.

---

[143] vgl.: ebenda, S. 42 f.

[144] vgl.: Negt, O.: ebenda, S. 24

[145] vgl.: Dikau, J.: ebenda, S. 105

[146] vgl.: Zimmermann, L.: ebenda, S. 40 f.

Emmerich beschreibt diese Zielsetzung wie folgt:
"Das bedeutet, daß Volkshochschulen ein Angebot zu konzipieren haben, das nicht Bildung im bürgerlichen Sinn zur Erhaltung des Bestehenden ist, sondern Wissen als Werkzeug zur Veränderung der Gesellschaft vermittelt wird." [147]

Für die Vertreter der emanzipatorischen Bildungsarbeit setzt eine Realisierung ihres Anspruchs die S y n t h e s e v o n b e r u f l i c h e r u n d p o l i t i s c h e r B i l d u n g voraus.
Der Hessische Volkshochschulverband formuliert als Zielperspektive einer solchen Synthese:
"Bildung soll immer der Befreiung der Menschen aus Abhängigkeiten und Unkenntnis dienen. Die Bildungsarbeit der Volkshochschulen ... zielt daher auf politische, soziale und menschliche Emanzipation der Bevölkerung, die in ihrer überwiegenden Mehrheit abhängiger Erwerbsarbeit nachgeht. Deren Interessen bestimmen folglich primär die Arbeit der Volkshochschulen.
In der arbeits- und berufsbezogenen Bildung an Volkshochschulen müssen Einsichten und Fähigkeiten entwickelt werden, die es den abhängig Arbeitenden ermöglichen, zugleich mit der individuellen Qualifizierung die gesellschaftlichen Zusammenhänge ihrer Arbeits- und Berufssituation zu erkennen und auf ihre Arbeits- und Lebensbedingungen einzuwirken. Berufliche Weiterbildung muß daher so angelegt sein, daß die Diskussion politischer Probleme, die auch konkrete Konfliktfälle von Kursteilnehmern am Arbeitsplatz einbezieht, stets möglich ist." [148]

Weick hebt den Anspruch auf eine Synthese von politischer und beruflicher Bildung von einer bloßen Politisierung der beruflichen Bildung ab:
"Mit ihr (der Synthese beruflicher und politischer Bildung, A. E.) ist ein quantitativ anderer Anspruch verbunden. Ihr Ziel ist, an der Notwendigkeit zur Qualifizierung der Arbeitskraft gesellschaftliche Erkenntnisse in praktischer Absicht zu gewin-

---

147) Emmerich, W.: ebenda, S. 13

148) Hessischer Volkshochschulverband: Synthese beruflicher und politischer Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), Heft 2/1974, 24. Jg., S. 161

nen und Organisationsformen zur Durchsetzung sozialer Interessen entwickeln zu können." [149]

Das Synthesekonzept will Arbeits- und Lebensbedingungen gemeinsam verändern und somit die ausschließliche Orientierung der Erwachsenenbildung an beruflich verwertbaren Ergebnissen verhindern: "Indem die individuelle und gesellschaftliche Mündigkeit in den Qualifikationsbegriff mit aufgenommen wird, widersetzt sich die Qualifikation ihrer ausschließlichen kapitalorientierten Verwertung." [150]

2.4. Innovation in der sozialen Arbeit

Die Ansprüche und Aufgaben der Fortbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen, die ein Teilbereich der Erwachsenenbildung ist, sind im Rahmen der Auseinandersetzungen um berufliche und politische Bildung zu bestimmen. Sie müssen außerdem in Bezug auf die kontroversen Resultate der Professionalisierungsdebatte formuliert werden.
Um der Frage nachzugehen, welchen Beitrag die bundeszentrale Fortbildung zur Praxisveränderung der sozialen Arbeit leistet, sind beide Aspekte zu berücksichtigen.
Dabei ist vorab zu klären, was unter dem Begriff "Praxisveränderung" bzw. "Innovation" allgemein und für die Sozialarbeit im besonderen verstanden wird.

I n n o v a t i o n s f o r s c h u n g befaßt sich auf allgemeinster Ebene mit dem Problem, wie bestimmte Neuerungen in ein System eingeführt und umgesetzt werden können.
Aregger definiert Innovation folgendermaßen: "Die Innovation ist eine s i g n i f i k a n t e Ä n d e r u n g im Status quo eines sozialen Systems, welche, gestützt auf neue Erkenntnisse, soziale Verhaltensweisen, Materialien und Maschinen, eine direkte und/oder indirekte V e r b e s s e r u n g innerhalb und/

---

149) Weick, E.: Überlegungen zur Synthese beruflicher und politischer Bildung. Hekt. Manuskript, 1973, S. 5, zit. nach Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945 ..., S. 59

150) Weick, E.: Die Volkshochschule - auf der Suche nach einer gesicherten Funktion, in: HBV, Heft 3/1974, 24. Jg., S. 209 f.

oder außerhalb des Systems zum Ziel hat." [151]

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gewinnen Innovationsprozesse besonders bei der Einführung neuer Curricula an Bedeutung. Innovation wird hier bestimmt "... als geplanter Versuch, bildungspolitische Ziele und Funktionen, Organisationen (Institutionen) und Verwaltung, Rollen und Rollenbeziehungen sowie Curricular im Hinblick auf ein gewünschtes Ziel zu verändern und zu verbessern." [152]
Für die Bereiche Sozialarbeit/Sozialpädagogik [153] und Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik spielt die Innovationsforschung bis heute eine geringe Rolle.

Klein/Schmidt stellen für die Erwachsenenbildung fest:
"Die Vielschichtigkeit der Einflußfaktoren auf Innovation, Innovationsprozesse, die Aufarbeitung der Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen, das Erkennen von innovationsfördernden und -hemmenden Prägemechanismen auf die Organisationsstrukturen und die hauptamtlichen Mitarbeiter dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß es für den erwachsenenpädagogischen Sektor dringend notwendig ist, Impulse für Anregungskonstellationen zu bieten, damit Innovationshindernisse erkannt, geplante und somit gewollte Zielperspektiven für Innovationen aktiviert werden können." [154]

Eine gezielte Innovationsforschung setzt voraus, bestimmte Phasen des Innovationsprozesses zu unterscheiden, die seine Entwicklung, Verbreitung und Durchführung charakterisieren. [155]

---

[151] Aregger, K.: Innovation im sozialen System, Bern/Stuttgart 1976, S. 118, Hervorhebung von A. E.

[152] Speichert, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Frankfurt 1975, S. 175

[153] vgl. z. B.: Chin, R./Benne, K. D.: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme, in: Gruppendynamik, Heft 4/1971, 2. Jg., S. 343 ff.; Beneke, E.: Selbstverständnis und Handlungsrealität von Sozialarbeitern, Weinheim/Basel 1979, S. 51 ff.

[154] Klein, E./Schmidt, G.: Hauptamtliche Mitarbeiter ..., S. 43

[155] vgl. z. B.: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1974, S. 60 f.

Im Unterschied dazu wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, auf welche Weise die bundeszentrale Fortbildung überhaupt innovatorische Prozesse in der Praxis der sozialen Arbeit begründet und wie ihre Realisierungschancen einzuschätzen sind.
Die Arbeit führt also nicht selbst Innovationsforschung durch, sondern hinterfragt den I n n o v a t i o n s g e h a l t v o n F o r t b i l d u n g im sozialen Bereich auf bundeszentraler Ebene.
Die Begriffe "Innovation" bzw. "Praxisveränderung" sind zunächst wertneutral und können eine Änderung des status quo in verschiedenen Richtungen, d. h., hin zu mehr Anpassung oder zu einer Veränderung sozialer Verhältnisse, bedeuten.
Aus diesem Grunde ist es erforderlich, diese Begriffe inhaltlich zu füllen. Dazu werden " D e m o k r a t i s i e r u n g " und " E m a n z i p a t i o n " als Zielsetzungen von Praxisveränderung im sozialen Bereich im weiteren konkretisiert.
Über die bereits entwickelten Kriterien einer emanzipatorischen Bildungsarbeit [156] hinaus soll der Begriff "Emanzipation" als allgemeine Perspektive gesellschaftlicher Veränderung bestimmt werden, um ihn dann auf die Kriterien emanzipatorischer Bildungsarbeit zurückzubeziehen.

Der Begriff der Emanzipation ist in den letzten Jahren zu einem Schlagwort in der bildungspolitischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion geworden.
Es kann an dieser Stelle nicht ausführlich auf die historische Entstehung des Begriffs [157] und auf seine unterschiedlichen heutigen Verwendungsweisen eingegangen werden.
Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion sind im wesentlichen zwei - allerdings konträre - Auffassungen von Emanzipation relevant.

In allen Begriffsdeutungen wird unter Emanzipation die Überwindung von Unfreiheit als ein historischer Prozeß verstanden. Wie jedoch

---

156) vgl.: Kapitel 2.3.3 dieser Arbeit, S. 47 ff.

157) vgl. dazu : Grass, K. M./Koselleck, R.: Emanzipation, in: Brunner, O. u. a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 2, Stuttgart 1975

dabei das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gesehen wird, macht die unterschiedlichen Standpunkte aus.
So dient Emanzipation in der Tradition der Aufklärung der moralischen und geistigen Bereicherung des Menschen, die ihn aus "seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" (Kant) [158] herausführt. Die gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten der Emanzipation bleiben bei dieser Auffassung weitgehend ausgeblendet.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist Mollenhauer als Vertreter einer diesem Emanzipationsverständnis verpflichteten Pädagogik anzusehen:
"Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist." [159]
Aufklärung mit dem Ziel des mündigen Individuums dient für Mollenhauer vorrangig der Auslösung von Emanzipationsprozessen. "Das Bemühen geht dabei darauf, das Emanzipationsproblem im dem sich an Rationalität bindenden Bewußtsein zu lokalisieren und auf die empirischen, das heißt aber im wesentlichen gesellschaftlichen, Bedingungen wenigstens hinzuweisen, sofern sie solches Bewußtsein verhindern oder einschränken." [160]

Zentrales Anliegen der Pädagogik ist demnach die Veränderung des Bewußtseins der betroffenen Menschen, die Herstellung einer individuellen, inneren Unabhängigkeit, während die gesellschaftlichen

---

158) Die Begriffe "Emanzipation" und "Mündigkeit" sind von ihrer geschichtlichen Bedeutung her nicht wie z. T. heute als Synonyma zu verstehen, sondern beinhalten recht unterschiedliche Bedeutungen. Emanzipation wurde im Römischen Recht als Entlassung aus der väterlichen Gewalt verstanden. So dauert für Kant das Recht und die Verpflichtung der Eltern für die Erhaltung und Versorgung ihrer Kinder bis zu deren "Entlassung" bzw. "emancipatio". (vgl.: Kant, I.: Die Metaphysik der Sitten, in: Kants Werke, Akademie Textausgabe, Bd. VI, Berlin 1968, S. 281). Aus diesem Grunde verzichtet auch Kant auf die Verwendung des Begriffs Emanzipation in anderen Zusammenhängen, "zumal Emanzipation im rechtlichen Sinne auch dann vorliegen konnte, wenn die Menschen in dem von ihm intendierten Sinne gerade nicht zur Mündigkeit vorgestoßen sind. Man mochte juristisch emanzipiert sein, ohne deshalb politisch "mündig" geworden zu sein" (Grass, K.M./Koselleck, R.: Emanzipation..., S. 164).

159) Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 10

160) ebenda, S. 10

Zusammenhänge mehr als Randbedingungen des Bewußtseins angesehen werden.
Diesem Verständnis von Emanzipation steht der marxistische Ansatz gegenüber, der Emanzipation als gesellschaftlichen Prozeß, "als radikale Konsequenz einer Demokratisierung des politischen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens (Wirtschaftsdemokratie)" [161] begreift.
Hier basiert der Emanzipationsgedanke auf der Annahme, daß Emanzipationsprozesse historisch von der jeweiligen Gesellschaftsformation abhängen. Die Chancen der Realisierung von Emanzipationsideen setzen demnach die Notwendigkeit einer Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse, die sich als historisch inadäquat erwiesen haben, voraus.

"Erst wenn die ihnen (den Individuen, A. E.) zugestandenen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigungen als ungenügend erscheinen und sich zwischen dem real zugestandenen und dem historisch möglichen Maß der Bedürfnisbefriedigung eine Kluft auftut, die als zwanghaft und unerträglich empfunden wird, erwächst das Motiv, die eingelebten Verhältnisse zu verändern. Herrschaft legitimiert sich dadurch, daß die gesellschaftlichen Verkehrsformen, die Lasten auferlegen und Chancen der Bedürfnisbefriedigung einräumen, sich als natürliche, der Natur des Menschen adäquate darstellen. Nur wenn die Natürlichkeit der herrschenden Verkehrsformen als Schein durchschaut und ihr historisch kontingenter Charakter erkannt wird, kommen Emanzipationsprozesse in Gang." [162]

Die Veränderung der durch Herrschaft eingeschränkten Lebensbedingungen muß dabei unter zwei Aspekten geleistet werden.
Zum einen muß das Subjekt "neue Kräfte der Selbstentfaltung" [163] entwickeln und diesen Prozeß durch "eigene Anstrengungen" [164] vollziehen. Zum anderen müssen die komplexen Formen von Herrschaft

---

161) Greiffenhagen, M.: Emanzipation, in: Ritter, J. (Hrsg.): Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2, Basel 1972, S. 448

162) Giegel, H. J.: Emanzipation, in: Braun/Rademacher: Wissenschaftstheoretisches Lexikon, Graz u. a. 1978, S. 124

163) ebenda, S. 125

164) ebenda, S. 125

erkannt und überwunden werden.
"Emanzipation gelingt nicht schon dann, wenn die Aufhebung des einen oder anderen Moments des Herrschaftszusammenhangs durchgesetzt wird. Nur aufgrund der Einsicht in die Gesamtstruktur des Herrschaftssystems kann es gelingen, die tragenden Elemente der Herrschaft aufzudecken und durch praktische Veränderung dieser Elemente die Tendenz des Systems, sich zu reproduzieren, außer Kraft zu setzen." [165]

Emanzipation in der marxistischen Theorie setzt also eine Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft voraus und kann nicht von Menschen allein aufgrund ihrer Einsichten und veränderten Verhaltensweisen realisiert werden.

Gegenüber der Position von Mollenhauer, die eine an der individuellen Einstellungsänderung orientierten Auffassung emanzipatorischer Erziehung darstellt, hat Jouhy die Postulate des marxistischen Emanzipationsverständnisses in sein Verständnis von Emanzipation aufgenommen.
"Emanzipatorische Erziehung erkennt die Mächtigkeit der vorgegebenen natürlichen und gesellschaftlichen Realität und ihrer realen, von den Absichten der handelnden Menschen relativ unabhängigen Gesetzmäßigkeiten an und macht sich jede wissenschaftliche Einsicht zunutze, die diese Realität tiefer und genauer erfaßt ... Emanzipatorische Erziehung versteht sich nicht als isoliert pädagogische Tätigkeit von Spezialisten, sondern als gesamtgesellschaftliche, humanevolutionäre Theorie und Praxis noch verhältnismäßig unmündiger Massen. Sie ist in ihren Einsichten und Absichten von keinem Bereich gesellschaftlicher Existenz zu trennen, folglich in umfassenstem, aber auch speziellstem Sinne politische Tätigkeit." [166]

Im weiteren Gang der Untersuchung wird Emanzipation im Sinne der marxistischen Tradition als Einheit individueller und gesellschaft-

---

165) ebenda, S. 125

166) Jouhy, E.: Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, Heft 3/1972, 1. Jg,,S. 145 ff.

licher Prozesse verwendet. Dazu muß der Emanzipationsbegriff für das spezielle Arbeitsfeld der Fortbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen konkretisiert werden.

Im Mittelpunkt eines Emanzipationsanspruchs in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik steht die Emanzipation der von der Sozialarbeit/Sozialpädagogik Betroffenen, die "Klienten". Als ein Mittel ihrer Emanzipation ist die Demokratisierung gesellschaftlicher Teilbereiche, mit denen Sozialarbeit/Sozialpädagogik befaßt ist, anzusehen. [167]

Die Selbst- und Mitbestimmung der Betroffenen an Entscheidungs- und Planungsprozessen vermag einerseits den Anspruch nach "individueller Mündigkeit" i. S. der Veränderung der Lebensverhältnisse durch "eigene Anstrengung" [168] zu realisieren. Zum anderern werden durch den Versuch der Demokratisierung gesellschaftlicher Teilbereiche der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang und die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft [169] offenbar. Die Auffassung von Demokratisierung als ein Moment der Emanzipation anerkennt den Anspruch Jouhys, emanzipatorische Erziehung als politische Tätigkeit zu begreifen. [170]

So sieht auch Pfaffenberger in der Demokratisierung in der Sozialarbeit eine Politisierung des Berufsverständnisses:
"Die Beziehung zur Demokratisierung zeigt sich darin, daß die Beteiligung der Berufsträger und der Leistungsempfänger an der Ziel- und Aufgabenbestimmung wesentlicher Teil eines partizipatorischen Demokratisierungsprozesses ist und Politisierung darin, daß hier Interessen und Bedürfnisse nicht als von einem Auftraggeber pauschal vorgegeben und nicht-hinterfragbar betrachtet, sondern zum Gegenstand von gruppenbezogenen (= berufsbezogenen) Definitionsvorgängen und damit von gesellschaftlichen Auseinan-

---

167) vgl.: Greiffenhagen, M.: Emanzipation ..., S. 448

168) vgl.: Giegel, N. J.: Emanzipation ...

169) vgl.: Jouhy, E.: Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung ...

170) vgl.: ebenda

dersetzungen erklärt werden. Jede andere Auffassung wäre unpolitisch, und zugleich ist Politisierung in diesem Sinne unabdingbarer Teil des sozialen Berufsauftrages. Bürokratisierung dagegen ist hier als Gegentendenz zu sehen, die durch Errichtung und Versteifung hierarchischer Strukturen Demokratisierung und Politisierung beschränkt und neutralisiert." [171]

Im Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik stellt also die von Pfaffenberger angesprochene P a r t i z i p a t i o n d e r B e t r o f f e n e n an Planungsprozessen eine Chance zur Demokratisierung dar. [172]

Mitarbeiter in der sozialen Arbeit, die an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, sind jedoch nicht die üblichen Adressaten von Emanzipationsbemühungen. Es sind keine Angehörige unterprivilegierter Gesellschaftsgruppen, deren Emanzipation gefördert werden soll, sondern sie arbeiten vielmehr mit diesen zusammen. Die Fortbildung muß an der Emanzipation der Klienten orientiert sein und die P a r t e i n a h m e u n d S o l i d a r i s i e r u n g d e r S o z i a l a r b e i t e r mit den Interessen der Betroffenen unterstützen. Das impliziert jedoch nicht, daß von den Praktikern der Sozialarbeit/Sozialpädagogik allein eine Interessenvertretung ihrer "Klienten" verlangt wird, ohne ihren eigenen Arbeits- und Lebenszusammenhang zu berücksichtigen.

Dies aus zwei Gründen:

1. Soziale Arbeit, die auf die Emanzipation ihrer Adressaten gerichtet ist, beinhaltet den Anspruch, diese Forderungen auch am eigenen Arbeitsplatz zu realisieren. Demokratisierung und Mitbestimmung als ein Weg zur Emanzipation kann nicht auf die "Klienten" beschränkt sein, sondern muß auch die Mitarbeiter der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in die Entscheidungsprozesse innerhalb ihrer Institutionen "als inner-organisatorische Demokratisierung" einbeziehen.

---

171) Pfaffenberger, H.: Sozialpädagogen/Sozialarbeiter - Auf dem Weg zu einem modernen Dienstleistungsberuf? ..., S. 440

172) vgl. auch: Ortmann, F. (Hrsg.): Sozialplanung für wen?, Neuwied/Darmstadt 1976

"Hier bedeutet sie den Abbau hierarchischer Strukturen und deren Ersatz in bezug auf die Kontrollfunktion durch die Kollegengruppen von Gleichen ... Dabei geht es darum, die notwendigen Kontrollfunktionen (...) wegzuverlagern von den heute üblichen hierarchischen, bürokratischen Strukturen des Ämter- und Verbandsaufbaus und hinzuverlegen auf die kollegiale Selbstkontrolle der Berufsgruppe." [173]

2. Darüber hinaus ist der Sachverhalt zu berücksichtigen, daß neue soziale Problemfelder mehr und mehr "Normalbürger" zum Adressaten von Sozialarbeit werden lassen.
So hat sich beispielsweise die Gemeinwesenarbeit und Stadtteilarbeit mit den Auswirkungen von Stadtplanung und -entwicklung auf die Wohn- und Lebenssituation der Bevölkerung zu beschäftigen, wobei Sozialarbeiter/Sozialpädagogen selbst zu Betroffenen werden können. Ein gemeinsamer partnerschaftlicher Lernprozeß läßt sich hier nicht auf ein methodisches Prinzip reduzieren, sondern basiert auf der Tatsache, daß S o z i a l a r b e i t e r / S o z i a l p ä d a g o g e n u n d " K l i e n t e n " gleichermaßen betroffen sind und zu einer solidarischen Wahrnehmung ihrer Interessen finden müssen.

In anderen Arbeitsfeldern, in denen eine unmittelbare Betroffenheit der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen nicht vorhanden ist, muß ebenfalls deutlich gemacht werden, daß Emanzipation und Demokratisierung nicht auf eine bestimmte "Zielgruppe" beschränkt ist. Sie kann nur in einer gemeinsamen Veränderung der Gesellschaft hin zu mehr Demokratie und Mitbestimmung bestehen, die die Interessen der Mehrheit der Bevölkerung umfaßt. Erst die solidarische Beteiligung der Sozialarbeiter unter Einbeziehung ihrer eigenen Lebenssituation ermöglicht es, daß sie mit ihren "Klienten" gemeinsam Perspektiven politischen Handelns entwickeln und eröffnet die Chance eines wirklichen Emanzipationsprozesses.

---

[173] Pfaffenberger, H.: Sozialpädagoge - Sozialarbeiter: - Auf dem Weg zu einem modernen Dienstleistungsberuf? ..., S. 450 f.

3. Untersuchungsfragen für die Analyse bundeszentraler Fortbildung im sozialen Bereich und Reflexion des methodischen Vorgehens

3.1 Entwicklung der zentralen Fragestellungen für die Untersuchung

Anhand der oben entwickelten Kriterien [174] soll nun untersucht werden, inwieweit die bundeszentrale Fortbildung zu einer praxisverändernden, innovativen Sozialarbeit beiträgt und welche Auswirkungen diese spezielle Fortbildungsform auf die Professionalisierung der Sozialarbeit [175] hat.

Ob Fortbildung auf emanzipatorische Möglichkeiten ausgerichtet ist, läßt sich auf verschiedenen Ebenen hinterfragen:

- bei einer Begründung von Fortbildung, die auf ein bestimmtes Gesellschaftsbild zurückgreift,
- bei der Bestimmung ihrer Zielsetzungen und Inhalte, die Aufschluß über die intendierte Qualifizierung der Sozialarbeiter geben, und
- bei dem damit einhergehenden Verständnis von Professionalisierung sowie
- bei der Planung des Lernprozesses selbst.

Emanzipatorische Perspektiven, die durch Fortbildung vermittelt werden könnten, ließen sich also nach drei Richtungen hin vermuten: nach ihren politischen Prämissen, ihren professionellen Ansprüchen und ihrer eigenen Organisation von Lernprozessen.

Somit ergeben sich drei zentrale Fragenkomplexe:

1. Welches G e s e l l s c h a f t s b i l d leistet die Einordnung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung? Wird Emanzipation als Zielsetzung

---

174) vgl.: Punkt 2.4 dieser Arbeit, S. 53 ff.

175) vgl.: Punkt 2.2 dieser Arbeit, S. 14 ff.

von Fortbildung beabsichtigt, werden gesellschaftliche Schranken von Emanzipationsmöglichkeiten und Wege zu ihrer Veränderung aufgezeigt?

2. Welche Form von Qualifizierung wird angestrebt, und welches Verständnis von Professionalisierung läßt sich daraus ablesen?

3. Entspricht bundeszentrale Fortbildung selbst den Kriterien einer emanzipatorischen Bildungsarbeit, und intendiert sie eine Emanzipation ihrer Teilnehmer durch den Lernprozeß?

ad 1.

Ob mit bundeszentraler Fortbildung eine emanzipatorische Zielsetzung angestrebt wird, hängt im wesentlichen von den gesellschaftlichen Grundeinschätzungen ab, die hinter den verschiedenen Fortbildungskonzeptionen stehen und das sozialpolitische Verständnis von Sozialarbeit/Sozialpädagogik festlegen.

Dabei ist zu fragen, ob die Abhängigkeit der Sozialarbeit von ökonomischen Bedingungen in der Fortbildung reflektiert wird. Weiterhin ist zu untersuchen, ob gesellschaftsverändernde Perspektiven in dem hier konkretisierten Sinn von emanzipatorischer Praxis Eingang in die Fortbildung gefunden haben.

ad 2.

Bei dem Untersuchungskomplex über die Form der Qualifizierung, die die Fortbildung von Sozialarbeitern anstrebt, ist die Frage zu klären, ob es dabei ausschließlich um Kompensation von professionellen Defiziten geht. Diese reine Vermittlung arbeitsbezogener Kenntnisse wird auch als Anpassungsfortbildung [176] bezeichnet.
Sie trägt vor allem zur individuellen Berufsertüchtigung bei und will den einzelnen Sozialarbeiter befähigen, mit den bestehenden Mißständen im sozialen Bereich besser umgehen zu können.

---

[176] vgl.: Maelicke, B.: Zur Kontroverse ..., S. 248 f.

Dem einzelnen soll dadurch sein berufliches Schicksal erträglicher gemacht werden, indem z. B. Chancen zu b e r u f l i c h e m A u f s t i e g in Aussicht gestellt werden, die jedoch Loyalität gegenüber der gesellschaftlichen Orientierung des institutionellen Trägers voraussetzen. Man könnte diese Fortbildung, da sie sich an den Interessen einer Stabilisierung herrschender Verhältnisse ausrichtet, auch als A r b e i t g e b e r f o r t b i l d u n g bezeichnen.

Eine an der Emanzipation ihrer Teilnehmer und der Emanzipation der Klienten der sozialen Arbeit orientierten Fortbildung müßte dagegen eine Form von Qualifizierung betreiben, wie sie Negt als "kritische Qualifikation von Arbeitskraft" beschreibt. Dabei wird der Einsatz der erworbenen Qualifikation im Rahmen politischen Handelns reflektiert und eine S y n t h e s e b e r u f l i c h e r u n d p o l i t i s c h e r B i l d u n g angestrebt. Diese Fortbildung schließt eine "kritische Reflexion der eigenen Berufssituation" [177] und eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Sozialarbeit ein. Sie bezieht sich zudem auf die institutionellen Voraussetzungen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und hat deren Veränderungsmöglichkeiten hinsichtlich einer Demokratisierung des Arbeitsfeldes zu umfassen.

Die Fortbildung kann so ein allgemeines Problembewußtsein vermitteln und auf konkrete Handlungsperspektiven hinweisen.

ad 3.
Die dritte Richtung, in der Fortbildung emanzipatorische Arbeit leisten kann, betrifft den von ihr organisierten L e r n p r o z e ß selbst. Dieser Fragenkomplex untersucht, inwieweit bundeszentrale Fortbildung, bezogen auf den didaktisch-methodischen Bereich, emanzipatorische Formen selbst praktiziert und vermittelt. [178]

---

[177] vgl.: Vogel, R. M.: Fortbildung im sozialen Wandel ..., S. 309

[178] vgl.: Punkt 2.4 dieser Arbeit, S. 53 f.

Folgende Fragen werden dabei relevant:

- Auf welchem organisationsstrukturellen Rahmen basiert die Fortbildung?
- Wie werden die Adressaten der Fortbildung bestimmt?
- Wird ein teilnehmerorientierter Fortbildungsansatz zugrunde gelegt?
- Ist die Selbst- und Mitbestimmung der Teilnehmer im Lernprozeß beabsichtigt?
- Wie wird die Auswahl und der Einsatz von Didaktik/Methodik in der Fortbildung begründet?
- Wie ist das Theorie-Praxis-Verhältnis bestimmt, wird z. B. eine Verbindung von praktischer Arbeit und Reflexion beabsichtigt?
- Welche Rolle ergreift der Fortbildner im Lernprozeß, versteht er sich als "neutrale Instanz" oder übt er Parteilichkeit aus?

3.2 Das weitere methodische Vorgehen

Der bisherige Gang der Arbeit diente der Explizierung theoretischer Hintergründe der Fortbildung im sozialen Bereich und der darauf aufbauenden Entwicklung von zentralen Fragestellungen für die weitere Untersuchung.
An dieser Stelle soll sich eine Reflexion des weiteren methodischen Vorgehens anschließen.
Eine Untersuchung des Beitrags bundeszentraler Fortbildung zur Innovation im sozialen Bereich ist forschungstechnisch mit verschiedenen methodischen Instrumentarien durchführbar.

Auch der Untersuchungsgegenstand kann unterschiedlich bestimmt werden: Es kann die tatsächliche Praxis bundeszentraler Fortbildung und deren Wirkung untersucht werden, oder es kann - wie in der vorliegenden Arbeit intendiert - das Selbstverständnis und der formulierte Anspruch bundes-

zentraler Fortbildungsinstitutionen der Analyse zugrunde gelegt werden.

Das Hauptinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt in der Erarbeitung wesentlicher Gemeinsamkeiten, allgemeiner Tendenzen und Standpunkte in der Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen.
Dazu sollen die Aussagen der einzelnen Träger zu ihrem eigenen Verständnis von emanzipatorischer Bildungsarbeit zusammengestellt und anhand der oben entwickelten Kriterien analysiert werden. [179]

Dieses Forschungsinteresse impliziert zwangsläufig, daß die konzeptionellen Vorstellungen der einzelnen Institutionen nicht in ihrer ganzen Breite dargestellt werden können, sondern eine Beschränkung auf die zentralen Punkte stattfinden muß. Da der Forschungsgegenstand das formulierte Selbstverständnis der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen und nicht die Praxis dieser Fortbildung selbst ist, kann zwischen der offiziellen Außendarstellung der einzelnen Träger und der tatsächlichen praktischen Arbeit eine Diskrepanz liegen. Dabei ist es durchaus denkbar, daß die Praxis der Fortbildung bei einzelnen Trägern den formulierten Ansprüchen an innovatorische Fortbildung viel näher kommt, als es das nach außen vertretene Selbstverständnis vermuten läßt. Es kann jedoch auch sein, daß sich die Orientierung an emanzipatorischen Zielsetzungen als Leerformeln für die Selbstdarstellung erweisen und für die praktische Arbeit kaum Relevanz besitzen.

In dieser Arbeit soll jedoch nicht untersucht werden, ob das offizielle Selbstverständnis und die Praxis der Fortbildung auseinanderklaffen und wie groß eine solche Diskrepanz ist.

Besonders zwei klassische Methoden der empirischen Sozialforschung, das Interview [180] und die Beobachtung [181] müßten angewendet wer-

---

[179] vgl.: Punkt 3 dieser Arbeit, S. 62 ff.

[180] vgl. z. B.: Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 207 ff. und Mayntz, R. u. a.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978², S. 103 ff.

[181] vgl. z. B.: Friedrichs, J.: Methoden ..., S. 269 ff. und Mayntz, R. u. a.: Einführung ..., S. 87 ff.

den, um die tatsächliche Praxis bundeszentraler Fortbildung zu eruieren.
Entsprechendes gilt für ihre Auswirkungen auf die praktische Arbeit in der sozialen Arbeit.
Diese Arbeit beschränkt sich auf eine Studie über das offizielle Selbstverständnis der bundeszentralen Fortbildung und kann dafür zwei wichtige Gründe anführen:

1. Es liegen bisher keine Untersuchungen über die Arbeit bundeszentraler Fortbildungsinstitutionen vor, mit Ausnahme einer Teiluntersuchung, auf die an anderer Stelle eingegangen wird.[182]

   Aus diesem Grunde hat die Untersuchung eher die Funktion einer Vorstudie, die bestimmte Hypothesen untermauern will.
   Friedrichs beschreibt entsprechend die Funktion deskriptiver Studien, die sich auf einen relativ unerforschten Gegenstand beziehen:
   "In einer beschreibenden Studie will man Kenntnisse über einen bisher unbekannten oder nur wenig bekannten Gegenstandsbereich gewinnen, die Auswahl der Variablen ist mehr oder weniger intuitiv, der Studie liegen nur vage Annahmen zugrunde. Sind die Beschreibungen hinreichend ausführlich und nach gleichen Merkmalen vorgenommen, so stellen solche Studien eine außerordentlich wichtige Grundlage für weitere Studien und für die Hypothesenformulierung dar." [183]

   Entsprechend sollen in der vorliegenden Studie der Untersuchungsgegenstand näher beschrieben, einzelne Hypothesen präzisiert und erste Vermutungen über Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge formuliert werden.
   Bevor überhaupt die bundeszentrale Fortbildung unter dem Aspekt ihrer konkreten Auswirkungen auf die Praxis beobachtet werden kann, ist es notwendig, Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte, die die Fortbildungsträger sich selbst setzen, zu klären.
   Erst in einem zweiten Schritt müßte dann untersucht werden, ob diese Zielsetzungen in der Praxis eingelöst werden oder nicht.

---

[182] vgl.: Punkt 6.1 dieser Arbeit, S. 311 ff.

[183] Friedrichs, J.: Methoden ..., S. 107

2. Die Durchführung von Befragungs- und Beobachtungsverfahren in der bundeszentralen Fortbildung stößt auf eine Reihe schwerwiegender Probleme. Zwischen den höheren Instanzen der Institutionen, die die allgemeinen Zielsetzungen festlegen, und den Mitarbeitern, die die Fortbildung dann durchführen, bestehen oft personelle Unterschiede und auch inhaltliche Differenzen. Der einzelne Fortbildungsreferent hat die Möglichkeit, seine Arbeit entsprechend individueller Zielsetzungen und Konzeptionen im Rahmen eines gewissen Spielraumes auszugestalten. Vergleicht man z. B. die offiziellen Konzeptionsaussagen mit den Vorstellungen einzelner Referenten, so werden hier häufig Diskrepanzen bis hin zu Gegensätzen deutlich.

Das hat jedoch die Konsequenz, daß man z. B. über die Methode des Interviews nur das jeweils spezifische Fortbildungskonzept eines Fortbildungsreferenten erfragen kann. Aus der Summe solcher Interviews ergeben sich Gemeinsamkeiten - das belegt z. B. die Kasseler Studie [184] - die aufgrund ihres allgemeinen Charakters eher fiktiv sind, auf jeden Fall aber von der konkreten Fortbildungspraxis abstrahieren.

Entsprechendes gilt für die Befragung von Kursteilnehmern. Das subjektive Erleben von Fortbildungsveranstaltungen spielt eine so große Rolle, daß die Entwicklung von Fragebögen, die die emanzipatorische Wirkung der Fortbildung objektiv erfassen sollen, sich als besonders schwierig erweist. Solche Befragungen müßten zusätzlich abgesichert werden durch Interviews mit Kollegen und Vorgesetzten der betreffenden Kursteilnehmer, um zu überprüfen, inwieweit sich die Selbsteinschätzung der Fortbildungsteilnehmer mit der der Kollegen deckt.

Die Problematik von Befragungen [185] ist m. E. für den Bereich der Evaluationsforschung von Fortbildung in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik besonders evident.

Ein solches methodisches Vorgehen wäre sinnvoll, wenn es um die

---

184) vgl.: Punkt 6.1 dieser Arbeit, S. 311 ff.

185) vgl.: Mayntz, R. u. a.: Einführung ..., S. 114 ff.

Analyse eines stark eingegrenzten Problembereiches geht. Für die vorliegende Arbeit, die einen Überblick über die Zielsetzungen und Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung geben will, scheidet die Methode der Befragung aus.

Auch die Methoden der Beobachtung sind m. E. nicht das adäquate Instrumentarium, um allgemeine Aussagen über die bundeszentrale Fortbildung zu gewinnen.
Diese eignen sich eher dazu, Mikroprozesse in der Fortbildung, bestimmte Interaktionsabläufe oder didaktisch-methodische Vorgehensweisen zu beleuchten.

Nicht zuletzt scheitern die beiden diskutierten Methoden an ihrem personellen und finanziellen Aufwand [186], der im Rahmen einer Ein-Personen-Studie nicht realisiert werden kann.

Die besondere Problematik von Beobachtungs- und Befragungsverfahren hat in der Diskussion um Forschungsmethoden dazu geführt, daß sich der Ansatz der Aktionsforschung als grundsätzliche Alternative zu herkömmlichen empirischen Methoden begreift. [187]
Ihrem Selbstverständnis nach hat die Aktionsforschung die Möglichkeit, in gesellschaftliche Zusammenhänge direkt einzugreifen und Veränderungen einzuleiten.

Die klassische Rollentrennung zwischen Forschern und Forschungsobjekten soll in der Aktionsforschung tendenziell aufgehoben, und beide Gruppen sollen als Subjekte eines gemeinsamen Prozesses von Forschung und Veränderung verstanden werden.

Vertreter der Aktionsforschung setzen ein bestimmtes e r -

---

186) vgl.: Friedrichs, J.: Methoden ..., S. 158

187) vgl.: Klüver, J./Krüger, H:: Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung, München 1975[2], S. 76;
vgl. auch: Moser, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1978[2]
Dießenbacher definiert Aktionsforschung wie folgt:
"Aktionsforschung ist subjektbezogene Aufklärungswissenschaft mit einer um die erforschten Subjekte erweiterten Subjektivität unter dem Ziel praktischer Veränderung in emanzipatorischer Absicht." (Dießenbacher, H.: Empirische Sozialforschung versus Aktionsforschung - eine falsche Alternative?, in: Neue Praxis, Heft 2/1980, 10. Jg., S. 164)

k e n n t n i s l e i t e n d e s I n t e r e s s e bei den Forschern voraus: "Aktionsforschung wäre somit als ein Aufklärungsprozeß zu verstehen, der zwar - weil die arbeitsteiligen Verhältnisse so sind - in der Regel von Wissenschaftlern, denen an der Emanzipation von Individuen und Gruppen gelegen ist und nicht an ihrer besseren Beherrschbarkeit, eingeleitet wird, aber mit der Maßgabe, daß Lernen und Entscheiden den Betroffenen selbst überlassen bleibt." [188]

Im Forschungsprozeß - so macht Preuß deutlich - ist eine neutrale Position nicht möglich, und die Aktionsforschung ist dort zu praktizieren, wo es um die I n t e r e s s e n d e r B e h e r r s c h t e n und ihrer Emanzipation geht. [189]

Aktionsforschungsansätze dienen also nicht nur der Datengewinnung, sondern auch der praktischen Veränderung des Forschungsgegenstandes. Insofern bietet sich die Aktionsforschung für die Initiierung von innovatorischen Prozessen, wie sie auch für die Fortbildung im sozialen Bereich gefordert werden, an. Entsprechend wird auch im auswertenden Teil der Arbeit ein Fortbildungskonzept in Ansätzen entworfen, welches sich auf zentrale Kategorien und Prinzipien der Aktionsforschung beruft. [190]

Bevor jedoch entsprechende Forschungs- und Innovationsstrategien in der bundeszentralen Fortbildung angewendet werden können, bedarf es einer grundsätzlichen Analyse des Selbstverständnisses bundeszentraler Fortbildung.

Der methodische Ansatz wurde bisher als der einer deskriptiven Studie beschrieben, die allgemeine Aussagen über das Selbstverständnis bundeszentraler Fortbildung erzielen will.

Als Material für diese Analyse eignen sich die von den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen offiziell herausgegebenen

---

188) Preuß, O.: Entscheidend ist, in wessen Interesse Bildungsforschung in Gang gesetzt wird ...", in: b : e, Heft 4/1977, 10. Jg., S. 64

189) vgl.: ebenda, S. 65

190) vgl.: Punkt 6.4 dieser Arbeit, S. 359 ff.

Schriften am besten.
Diese Veröffentlichungen haben die Funktion der Selbstdarstellung über allgemeine Zielsetzungen und Konzeptionen.

In der Vorbereitung der Untersuchung wurden alle bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen angeschrieben und um die Übermittlung entsprechender Materialien (Jahresberichte, Jahresprogramme, Konzeptionen, offizielle Protokolle und Veröffentlichungen in Fachzeitschriften etc.) gebeten.
Mit einer Reihe von Institutionsvertretern wurden zusätzlich Gespräche geführt, um dem Material nicht zu entnehmende Daten zu erheben.
Das Material, das dadurch zusammenkam, weist ein hohes Maß an Inhomogenität auf. Es ist in bezug auf die Reichweite der Aussagen und die Komplexität der dargestellten Probleme sehr unterschiedlich und hat nicht den Charakter der Vollständigkeit.

Eine Beschränkung auf ausgewählte Materialien, z. B. die Jahresprogramme, hätte bedeutet, wesentliche Aspekte und Fragestellungen wegfallen zu lassen und damit die Aussagekraft der Arbeit einzuschränken.

Nachdem das Material in einem ersten Arbeitsgang in seiner Gesamtheit gesichtet wurde, erwies sich ein methodisches Vorgehen auf zwei Ebenen als sinnvoll:

1. Aus dem Material konnten allgemeine empirische Daten über die Arbeit bundeszentraler Fortbildungsinstitutionen gewonnen werden, die Aussagen über inhaltliche, didaktisch-methodische und organisationsstrukturelle Fragestellungen erlauben. [191]
   Für die Erhebung dieser Daten konnte das zur Verfügung stehende Material durch Interviews vervollständigt werden.
   Die Aufbereitung der Daten wurde einerseits in Form von Tabellen vorgenommen. Dabei konnten die quantitative Verteilung einzelner Lehrgangsthemen und die in der Fortbildung vertretenen Praxisfelder aufgelistet werden. Entsprechendes gilt für die Adressaten, die Teilnahmevoraussetzungen und die Organisationsstruktur bundeszentraler Fortbildung.

---

[191] vgl.: Punkt 4 dieser Arbeit, S. 76 ff.

Andererseits wurde mit den Angaben zur Zielsetzung von Fortbildung und zum spezifischen bundeszentralen Fortbildungsauftrag textanalytisch verfahren. Diese schriftlich vorliegenden Äußerungen werden in den entsprechenden Kapiteln dargestellt und diskutiert.

2. Es erwies sich bei den Vorarbeiten als wenig effektiv, die Frage des Innovationsgehaltes bundeszentraler Fortbildung ausschließlich anhand allgemeiner Texte und Konzeptionen zu erarbeiten.
Aus diesem Grunde wurden spezifische Fortbildungsbereiche, die von den meisten bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen angeboten werden und die in der allgemeinen Diskussion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik bedeutsam sind, ausgewählt.

Der methodische Aufbau der Analyse dieser drei Arbeitsbereiche ist identisch:

- Zunächst wird der Gegenstandsbereich theoretisch eingegrenzt, und es werden Fragestellungen an den Untersuchungsgegenstand formuliert.
- Dem schließt sich eine Darstellung der Fortbildungskonzeptionen für den jeweiligen Bereich und für den jeweiligen Träger an.
- Abschließend erfolgt eine Reflexion des jeweiligen konzeptionellen Verständnisses.

Das methodische Vorgehen bei der Analyse der Texte entspricht am ehesten den in der wissenschaftlichen Forschung als E x p l o r a t i o n bezeichneten Verfahren. [192]

Unter der hier angewendeten Inhaltsanalyse ist eine Forschungsmethode zu verstehen, die sprachliches Material nach bestimmten systematisierten Regeln untersucht. [193]

---

[192] vgl.: Friedrichs, J.: Methoden ..., S. 122

[193] vgl.: Mayntz, R. u. a.: Einführung ..., S. 151 ff

"In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sie ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das sozio-kulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider - institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen." [194]

Dabei wird der Text nach "expliziten Zuordnungs- und Verfahrensregeln" [195] klassifiziert und vorher entwickelten Kategorien des Untersuchungsschemas [196] zugeordnet.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird zwischen der quantitativen [197] und der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden. [198]
Für die qualitative Form stellt Kracauer drei zentrale Forderungen auf:
"die Rekonstruktion eines Kontextes, die Rücksicht auf die Latenz (latente Sinnstruktur) eines Textes und die Bedeutung der Einzelfälle (Singularität)." [199]

Kontext meint die Herstellung des Zusammenhanges einzelner Textbestandteile [200], Latenz umfaßt nach Ritsert im Sinne des "latenten gesellschaftlichen Sinngehalts" [201]

a) die gesellschaftlichen Connotationen eines Textes insgesamt,

---

194) ebenda, S. 151

195) Ritsert, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Frankfurt 1972, S. 17

196) ebenda, S. 60

197) vgl. z. B.: Holsti, O. R.: Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, London 1969

198) vgl. z. B.: Ritsert, J.: Inhaltsanalyse ...

199) ebenda, S. 21

200) vgl.: ebenda, S. 21 f.

201) ebenda, S. 44

b) die im Text enthaltenen vom Autor unbewußt verfaßten gesellschaftlichen Sinngehalte,

c) die aufgrund historischer Entwicklungen entstandenen gesellschaftlichen Sinngehalte. [202]

Für die Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen werden von Ritsert [203] aufwendige Verfahrensregeln aufgestellt, die in der Analyse des vorliegenden Materials nicht umgesetzt werden können.

So wurde zwar das Textmaterial systematisch analysiert und entsprechend der Untersuchungsfragen bestimmten Kategorien zugeordnet.[205] Bei exakter Befolgung der inhaltsanalytischen Verfahrensweise müßte der Text jedoch in sprachliche Einheiten [206] untergliedert werden. Anschließend müßten die Kategorieschemata [207] verfeinert und der Text von geschulten Codierern [208] entschlüsselt werden. Diese Schritte wurden in dieser Arbeit nicht vollzogen.
Da der Untersuchungsgegenstand aufgrund seiner relativen Unerforschtheit zunächst umfassend durch Erklärungen und Beschreibungen eingegrenzt werden mußte, erhält die Untersuchung den Charakter einer pilot-study. [209]

Diese Vorstudie soll Anregungen für die Konzeptualisierung einer weiterreichenden Untersuchung und für die Entwicklung eines entsprechenden Forschungsplans [210] liefern.

---

[202] vgl.: ebenda, S. 44

[203] vgl.: ebenda, S. 46 ff.

[204] vgl.: Mayntz, R. u. a.: Einführung ..., S. 161 ff.

[205] vgl.: Punkt 3.1 dieser Arbeit, S. 62 ff.

[206] vgl.: Mayntz, R. u. a.: Einführung ..., S. 156

[207] vgl.: ebenda, S. 158 ff.

[208] vgl.: ebenda, S. 161

[209] vgl.: Friedrichs, J.: Methoden ..., S. 121 ff.

[210] vgl.: Friedrichs, J.: Methoden ..., S. 160

Auf den Versuch einer empirisch exakten Analyse, die die Reichweite der Arbeit auf empirisch abzusichernde Ergebnisse begrenzt hätte, wurde zugunsten des primären Anliegens der Untersuchung, weiterreichende Ergebnisse und Hypothesen zu gewinnen, verzichtet.

Was nach den Kriterien empirischer Sozialforschung als unzureichend gelten mag [211], kann andererseits Perspektiven zur Überwindung rein deskriptiver Forschungsstrategien entwickeln, die sich an Prinzipien der Aktionsforschung orientieren und direkte Veränderungen in der Praxis der sozialen Arbeit zum Ziel haben. [212]

Die folgende allgemeine Darstellung versteht sich als ein Problemaufriß der bundeszentralen Fortbildung im sozialen Bereich und versucht, Arbeitsschwerpunkte der einzelnen Institutionen und Gemeinsamkeiten ihrer Arbeit aufzuzeigen.

Die weitere Analyse greift einzelne Problemstellungen auf, um sie vertiefend darzustellen und zu analysieren.

Im Anschluß daran werden die Ergebnisse auf die theoretischen Vorüberlegungen bezogen und anhand der dort entwickelten Kriterien interpretiert.

---

[211] vgl.: Ritsert, J.: Inhaltsanalyse ..., S. 45

[212] vgl.: Punkt 6.4 dieser Arbeit, S. 359 ff.

4. Die bundeszentralen Fortbildungsträger im sozialen Bereich - allgemeine Darstellung -

4.1 Träger

In der "Konferenz der zentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit" haben sich die Fortbildungsträger zusammengeschlossen, die folgende Gemeinsamkeiten aufweisen:

- Tätigkeit auf bundeszentraler Ebene, d.h., auch die Angebote werden für das gesamte Bundesgebiet ausgeschrieben,

- freie Trägerschaft; in den meisten Fällen Förderung nach dem Bundesjugendplan,

- Fortbildung für die Zielgruppe der Jugend- und Sozialarbeit, vorrangig für Mitarbeiter mit längerer Berufspraxis,

- Tendenz zu langfristiger, berufsbegleitender Fortbildung. [213]

---

213) vgl.: Konferenz der Zentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Fortbildung für Jugend- und Sozialarbeit, Faltblatt, o.O.u.o.J.

Dieser Zentralen Konferenz gehören an (Stand 1980): [214]

- Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit
  (gegründet 1966, Träger: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, im folgenden: Akademie des Deutschen Vereins) (1981: 4 Mitarbeiter, Abteilungsleiter)
- Akademie für Jugendfragen Münster
  (gegründet 1959, in katholischer Trägerschaft, im folgenden: Akademie Münster) (1981: 8 Mitarbeiter, zweiköpfige Akademieleitung)
- Akademie Klausenhof
  (gegründet 1959, katholische Stiftung privaten Rechts) (1978: 64 Mitarbeiter, Direktor)
- Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung
  (gegründet 1956, Beginn der Arbeit 1958, Trägerverein, im folgenden: Akademie Remscheid) (1980: 10 Mitarbeiter, Direktor)
- Burckhardthaus Gelnhausen - Evangelisches Institut für Jugend- und Sozialarbeit e. V.
  (gegründet 1893 als "Vorstände-Verband" der Evangelischen Jungfrauenvereine Deutschlands, eingetragener Verein, vertraglich verbunden mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), im folgenden: Burckhardthaus Gelnhausen) (1980: 9 Mitarbeiter, dreiköpfiges Leitungsteam)
- Diakonische Akademie
  (gegründet 1971, Träger: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland) (1978: 4 Mitarbeiter, Direktor)
- Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes
  (gegründet 1973, im folgenden: Fortbildungs-Akademie des DCV) (1978: 6 Mitarbeiter, Direktor)

---

214) In Klammern werden die Anzahl der hauptamtlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter und die Form der Leitung angegeben.

- Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt, Bundesverband e. V.
  (im folgenden: Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt) (1981: 2 Mitarbeiter)
- Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte
  (gegründet 1962, Träger: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, im folgenden: Fortbildungswerk des Deutschen Vereins) (1981: 5 Mitarbeiter, Abteilungsleiter)
- Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte
  (gegründet 1974, Träger:Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, im folgenden: Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte) (1981: 4 Mitarbeiter, Abteilungsleiter)
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
  (gegründet 1974, Träger: Gesellschaft für Sozialforschung und Sozialplanung mbH, im folgenden: ISS) (1976: 32 Mitarbeiter, Direktor)
- Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen
  (gegründet 1958, Träger: Verein zur Förderung der Evangelischen Jugend auf dem Lande e. V., Altenkirchen, im folgenden: Landjugendakademie Altenkirchen) (1980: 5 Mitarbeiter, Direktor)
- Landjugendakademie Fredeburg
  (gegründet 1948, Träger: Deutscher Bauernverband, Bund der Deutschen Landjugend, Deutscher Landfrauenverband, im folgenden: Landjugendakademie Fredeburg) (1980: 6 Mitarbeiter, Direktor)
- Wilhelm-Polligkeit-Institut
  (gegründet 1963, Träger: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Gesamtverband) (1981: 3,5 Mitarbeiter, Abteilungsleiter)

Diese Übersicht macht deutlich, daß nahezu alle bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen weltanschaulich gebunden und in entsprechende Trägerstrukturen eingebettet sind. Die Fortbildungsabteilungen des Deutschen Vereins und das Wilhelm-Polligkeit-Institut des DPWV erhalten ihre besonderen Charakteristika durch die pluralistische Zusammensetzung ihrer Mitglieder und Träger.

Die Anzahl der hauptamtlichen Dozenten liegt zwischen 3,5 und 10 (Mittelwert: ca. 6).
In diese Rechnung ist das ISS und die Akademie Klausenhof nicht einbezogen.
Das ISS hat aufgrund der Tatsache, daß es vorrangig Institutionsberatung durchführt und dadurch eine Reihe von Mitarbeitern in den entsprechenden Regionen vor Ort arbeiten, eine wesentlich höhere Anzahl hauptamtlicher Mitarbeiter. Die besondere Arbeitssituation läßt einen Vergleich mit den anderen Fortbildungsinstitutionen nicht zu.

Die Akademie Klausenhof führt neben der Fortbildung vor allem auch Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen durch, dies führt zu der hohen Anzahl hauptamtlicher Mitarbeiter und schließt einen Vergleich ebenfalls aus.

4.2 Programmplanung und Kompetenz für die Festlegung der Arbeitsschwerpunkte

Die folgenden Gremien bzw. Organe sind bei den einzelnen Institutionen für die Programmplanung und Festlegung der Schwerpunkte in der Arbeit zuständig.

Tabelle 1: Programmplanungskompetenz [215]

Institution	zuständige Gremien/Organe
Akademie des Deutschen Vereins	Die Programmplanungskompetenz liegt beim Vorstandsausschuß für Fragen der Fortbildung, der sich aus Vertretern des Vorstandes des Deutschen Vereins, aus Vertretern öffentlicher und freier Träger und Wissenschaftlern zusammensetzt und der pro langfristigen Kurs eine fachliche Leitung einsetzt, die sich aus Experten der Wissenschaft und Praxis, Vertretern der Teilnehmer des Kurses und dem zuständigen Akademiereferenten zusammensetzt.
Akademie Münster	Zuständig ist der Vorstand der Akademie für Jugendfragen, der sich aus Vertretern der Kirche, des DCV und der Wissenschaft zusammensetzt.
Akademie Klausenhof	Hierzu waren den zur Verfügung gestellten Materialien keine Angaben zu entnehmen.
Akademie Remscheid	Zuständig ist der Vorstand der Akademie.
Burckhardthaus Gelnhausen	Zuständig ist ein Kuratorium bestehend aus Mitgliedern des Rates der EKD (50 %) und aus Vertretern der Mitgliederversammlung des Burckhardthauses (50 %).
Diakonische Akademie	Zuständig ist ein Kuratorium bestehend aus Vertretern des Diakonischen Werkes der EKD, der Wissenschaft und gewählten Vertretern aus den Fachausschüssen für Fortbildung.
Fortbildungs-Akademie des DCV	Zuständig ist der Fachausschuß Aus- und Fortbildung des Zentralrates des DCV in Kooperation mit den Fachreferaten und Fachverbänden des DCV.

215) Die Angaben zu dieser Tabelle sind den Jahresprogrammen bzw. Jahresberichten der verschiedenen Fortbildungsinstitutionen entnommen oder in Gesprächen mit Vertretern der Institutionen erfragt worden.

Institution	zuständige Gremien/Organe
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	Zuständig ist der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt.
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	Zuständig ist der Vorstandsausschuß für Fragen der Fortbildung, der sich aus Vertretern des Vorstandes des Deutschen Vereins, aus Vertretern öffentlicher und freier Träger und Wissenschaftlern zusammensetzt.
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	Zuständig ist der Vorstandsausschuß für das Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, der sich aus Vertretern des Vorstandes des Deutschen Vereins, freier und öffentlicher Träger und der Wissenschaft zusammensetzt.
I S S	Zuständig ist der Aufsichtsrat der Gesellschaft für Sozialforschung und Sozialplanung, Mitglieder sind Vertreter des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt.
Landjugendakademie Altenkirchen	Zuständig ist der Trägerverein (bestehend aus Vorstand und Mitgliederversammlung), der Akademiedirektor, der Geschäftsführer und das Dozententeam.
Landjugendakademie Fredeburg	Zuständig ist ein wissenschaftlicher Beirat.
Wilhelm-Polligkeit-Institut	Zuständig ist der Vorstand des DPWV.

Diese Tabelle weist aus, daß sich die unter 4.1 festgestellte Einbindung der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen in Trägerstrukturen auch auf die Programmplanungskompetenz bezieht - also eine direkte Beteiligung oder Einwirkung der Träger auf die Programminhalte besteht.

4.3 Begründung für den bundeszentralen Auftrag der Fortbildungsinstitutionen

In vielen Veröffentlichungen der einzelnen Fortbildungsinstitutionen finden sich Begründungen und Aufgabenstellungen für den bundeszentralen Auftrag ihrer Fortbildungsarbeit.

Dabei werden immer wieder folgende Charakteristika bundeszentraler Fortbildung hervorgehoben:[216]

1. Entwicklung und Erprobung von modellhaften Fortbildungsangeboten,
2. Aufgreifen und Weitergabe von Modellen aus der Praxis, Aus- und Fortbildung,
3. Angebote in Fragestellungen und Themen, die auf den anderen Fortbildungsebenen (Vor - Ort, regional, Landesebene) nicht geleistet werden und für die ein entsprechender Bedarf besteht,
4. Spezialisierung der verschiedenen Fortbildungsinstitutionen in bestimmten Fragestellungen/Aufgabengebieten,
5. Angebote für den spezifischen Adressatenkreis der "Multiplikatoren",
6. Fortbildung von Fachkräften für neue Arbeitsfelder,

---

216)
vgl. dazu vor allem: Akademie Klausenhof (Hrsg.): Jahresbericht/Ausblick 1976/1977, Klausenhof o.J., S. 6 f.;
ders.: Leitlinien und Schwerpunkte, in: Beiträge zur Jugendarbeit auf dem Lande, Heft 20, Klausenhof 1979, S. 12 ff.;
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (DPWV): Lehrgangs-Kalender 1980, Frankfurt, S. 9;
Hesse, O.: Probleme bundeszentraler Fortbildung, in: Autschbach, P. u. a.: Beiträge zur Jugend- und Gemeindearbeit im ländlichen Raum, Ev. Informationsdienst für Jugend- und Erwachsenenbildung auf dem Lande, Beiheft 1/1979, Altenkirchen 1979, S. 154 ff.;
Hasselmann, K. B.: Ein Blick nach vorne, Überlegungen zur mittelfristigen Planung des Burckhardthauses, in: Burckhardthaus (Hrsg.): Jahresbericht 1978, Gelnhausen o. J. (1979), S. 20;
Maelicke, B.: Zur Kontroverse über bundeszentrale Fortbildung ...;
ders: Praxisforschung und Praxisveränderung als kooperativer Prozeß zwischen Praxis, Ausbildung und Fortbildung, in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg.;
Nachbauer, K.: Zentrale Fortbildung, eine Aufgabe der Verbände der freien Wohlfahrt, in: jugendwohl, Heft 12/1979, 60. Jg., S. 458 ff.

7. K o o r d i n a t i o n s f u n k t i o n zwischen den verschiedenen Fortbildungsebenen,
8. vorrangige Durchführung l a n g f r i s t i g e r Fortbildungsmaßnahmen,
9. D o k u m e n t a t i o n und Weitergabe von Erfahrungen aus der Fortbildungsarbeit.

ad 1: Erprobung modellhafter Fortbildung

Hierunter wird die Entwicklung modellhafter Fortbildungsformen sowohl in i n h a l t l i c h e r als auch d i d a k t i s c h - m e t h o d i s c h e r Sicht verstanden. [217]

Inhaltlich meint das Aufgreifen neuer Themenstellungen, die in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an Relevanz gewinnen und für die bisher kaum Fortbildungsangebote durchgeführt wurden.

Hasselmann sieht diese Funktion bundeszentraler Fortbildung in der "Schaffung eines Experimentierfeldes zur Bearbeitung noch nicht manifest gewordener Probleme". [218]

Unter didaktisch-methodischer Fragestellung ist die Erprobung neuerer Fortbildungsformen (z. B. Institutionsberatung, Projektfortbildung etc.) und Fortbildungsmethoden zu verstehen. Nachbauer fordert, daß diese didaktischen Konzepte auch wissenschaftlich überprüft werden sollen. [219]

Die Akademie Klausenhof sieht in der Entwicklung modellhafter Fortbildungsangebote einen s p e z i f i s c h e n A u f t r a g f r e i e r T r ä g e r:
"Diese innovatorische Funktion, Motor der pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklung zu sein, scheint uns ein hervorragendes Feld der Aktivität eines freien Trägers in

---

217) vgl. z. B.: DPWV: Lehrgangs-Kalender 1980, S. 9

218) Hasselmann, K. B.: Ein Blick nach vorne ..., S. 20

219) vgl.: Nachbauer, K.: Zentrale Fortbildung, eine Aufgabe der Verbände der freien Wohlfahrt..., S. 461

einem mächtigen, darum aber auch unbeweglicher gewordenen Staat zu sein. Wir wollen ihn somit mobiler machen, sensibler für soziale Brennpunkte, aktiver hinsichtlich des Bewußtseins seiner Dienstfunktion, weniger behäbig und weniger machtpolitisch denkend." [220]

ad 2: Weitergabe von Modellentwicklungen an die Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Die Weitergabe und Vermittlung von Modellen der Praxis, Aus- und Fortbildung durch die bundeszentrale Fortbildung könne - so Maelicke - eine b u n d e s w e i t e Ü b e r t r a g u n g dieser Modelle fördern.

"Dies betrifft sowohl Modelle der Praxis (z. B. neue Methoden und Arbeitsverfahren, institutionelle Fortentwicklungen wie solche der Ausbildung (z. B. neue Formen der Curricula sowie der Vermittlungsmethoden) wie auch der Fortbildung (z. B. moderne Methoden der Erwachsenenbildung, konzeptionelle Fortentwicklungen).Das hier meist zur Verfügung stehende spezialisierte Dozententeam oder die Möglichkeit der Einbeziehung erfahrener Praktiker aus der gesamten Bundesrepublik ermöglicht außerdem besser,für einzelne Arbeitsfelder besondere Angebote zu entwickeln, womit gleichzeitig eine bundesweite Streuung der Ergebnisse erzielt werden kann.
So trägt die Fortbildung auf dieser Ebene generell eher zu einer umfassenderen Verbreitung innovatorischer Ansätze bei als regionale Schwerpunktbildungen." [221]

Maelicke fordert, daß die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen sich auf solche Angebote beschränken, die A n r e g u n g s - und I n i t i a t i v f u n k t i o n

---

220) Akademie Klausenhof (Hrsg.): Leitlinien und Schwerpunkte..., S. 12

221) Maelicke, B.: Praxisforschung und Praxisveränderung..., S. 237

haben und "die durch ihre Programme Entwicklungen im Bereich der regionalen und trägereigenen Fortbildung voranbringen wollen, um sich dann selbst neuen Aufgaben zuwenden zu können." [222]

Die Qualifikation bundeszentraler Fortbildung für diese Initiativfunktion sieht Maelicke dadurch gegeben, daß die Angebote "durch den Einsatz hochqualifizierter freier und professioneller Mitarbeiter aus dem ganzen Bundesgebiet einen solchen inhaltlichen und methodischen Standard erreicht (haben), daß eine Modell- und Vorreiterfunktion bundeszentraler Fortbildung noch lange notwendig ist". [223]

ad 3: Themenangebote, die auf anderen Fortbildungsebenen fehlen

Diese "Lückenbüßerfunktion", dort Angebote zu machen, wo sie regional oder auf Landesebene nicht durchgeführt werden, wird nicht widerspruchslos akzeptiert. Viele Fortbildungsinstitutionen erkennen diese Forderung nur für solche Inhalte an, die im Sinne der ersten beiden Punkte neue Themen modellhaft aufgreifen. Oder es werden solche Themen akzeptiert, deren Durchführung auf bundeszentraler Ebene besonders sinnvoll erscheint, wenn dadurch z. B. ein bundesweiter Erfahrungsaustausch und Überblick erzielt werden kann.

ad 4: Spezialisierung der Fortbildungsinstitutionen

Diese von Hesse aufgestellte Forderung der Spezialisierung auf einen T e i l a r b e i t s b e r e i c h (wie z. B. Spezialisierung in Methoden der Beratung, Gemeinwesenarbeit etc., Spezialisierung auf dem Gebiet Jugendarbeit auf dem Lande, Spezialisierung in Medienerziehung, Supervision etc.)

---

222) ders.: Zur Kontroverse über bundeszentrale Fortbildung ..., S. 249

223) ebenda, S. 249

wird von nahezu allen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen geleistet, wie an anderer Stelle noch aufgezeigt wird. [224]

ad 5: Spezifische Angebote für "Multiplikatoren"

Unter Multiplikatoren sind nach dem Verständnis der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen Mitarbeiter zu verstehen, die in Funktionen der Beratung, Leitung, Fortbildung und Ausbildung tätig sind wie z. B. Supervisoren, Fach- und Praxisberater, leitende Mitarbeiter in der Jugend- und Sozialarbeit, Verbandsvertreter, Mitarbeiter im mittleren Management, Fachschul- und Fachhochschuldozenten, Fortbildungsreferenten, Experten, Spezialisten etc.
Durch die Fortbildung dieser Adressatengruppe wird am ehesten eine Weitervermittlung der Ergebnisse der Fortbildung an sogenannte "Endverbraucher" (Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Erzieher etc., die in der Arbeit vor Ort mit den Klienten stehen) gesehen.
Inwieweit dieses Merkmal auf die bundeszentrale Fortbildung tatsächlich zutrifft, untersucht Punkt 4.6 dieser Arbeit.

ad 6: Spezialisierung von Fachkräften für neue Arbeitsfelder

Die Fortbildung von Fachkräften für neue Arbeitsfelder wie sie z. B. Hasselmann [225] fordert, ist in Phasen einer grundsätzlichen Umorientierung in der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik immer zu beobachten. Ein Beispiel dafür sind Fortbildungsangebote für Mitarbeiter in der Gemeinwesenarbeit zu Beginn der 70er Jahre oder solche für die zunehmend auf die Sozialarbeit Einfluß nehmenden Beratungs- und Therapiemodelle. Weitere Beispiele für solche Anpassungen sind Fortbildungsangebote im Bereich der Drogenberatung, für die Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, mit arbeitslosen Jugendlichen etc.

---

224) vgl.: Punkt 4.6 dieser Arbeit, S. 121 ff.

225) vgl.: Hasselmann, K. B.: Ein Blick nach vorne.... S. 20

ad 7: Koordinationsfunktion bundeszentraler Fortbildungsinstitutionen

Nachbauer fordert von der bundeszentralen Fortbildung, daß sie Initiativen zur Koordinierung der Fortbildung auf den verschiedenen Ebenen unternimmt. [226]
Maelicke entwirft ein Modell arbeitsteiliger Fortbildung auf den verschiedenen Ebenen. [227]
Während unter Koordination vorrangig eine Absprache über Inhalte, Themen und Ziele von Fortbildung auf den verschiedenen Ebenen zu verstehen ist, meint Arbeitsteilung auch eine Kooperation der verschiedenen Fortbildungsebenen und -formen.
So sind z. B. eine Fortführung eines bundeszentral durchgeführten Lehrgangs auf regionaler Ebene oder die Durchführung von regionalen Begleitgruppen bei bundeszentralen Angeboten Beispiele für eine solche Zusammenarbeit. Dadurch soll vor allem auch das Problem der Umsetzung des in der Fortbildung Gelernten in die Praxis erleichtert werden. Inwieweit diese Koordination und Kooperation in der Praxis der Fortbildungsarbeit realisiert wird, soll in einem anderen Zusammenhang diskutiert werden. [228]

ad 8: Angebote langfristiger Fortbildung

Die von Nachbauer aufgestellte Forderung, daß bundeszentrale Fortbildung vorrangig langfristige Fortbildung anbieten sollte [229], entspricht einem nachzuweisenden Trend in der

---

226) vgl.: Nachbauer, K.: Zentrale Fortbildung ..., S. 461 f.

227) vgl.: Maelicke, B.: Praxisforschung und Praxisveränderung ..., S. 237 f.

228) vgl.: Punkt 6.2 dieser Arbeit, S. 330

229) vgl.: Nachbauer, K.: Zentrale Fortbildung ..., S. 461 f.

Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen [230] und ist insgesamt im Zusammenhang mit Bestrebungen um eine Erhöhung der Effizienz von Fortbildung zu sehen.

ad 9: Dokumentation der Fortbildungsergebnisse

Die Weitergabe gemachter Erfahrungen in der Fortbildung an eine breitere Fachöffentlichkeit durch entsprechende Publikationen (z. B. kommentierte Lehrgangsberichte, Medienpakete, didaktische Anregungen etc.) wird von einem Großteil der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen in Form regelmäßiger Schriften, entsprechenden Fortbildungsreihen oder durch vereinzelte Veröffentlichungen geleistet.

Zusammenfassung:

Im Selbstverständnis der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen existieren spezifische Charakteristika, die den Auftrag bundeszentraler Fortbildung ausmachen und sich in 4 Punkten zusammenfassen lassen:

1. Bundeszentrale Fortbildung hat den Anspruch, modellhafte Entwicklungen einzuleiten, zu unterstützen und neue Aufgabenfelder aufzugreifen.
2. Bundeszentrale Fortbildung hat den Anspruch, zwischen den verschiedenen Fortbildungsebenen zu koordinieren, gemachte Erfahrungen an die Fachöffentlichkeit weiterzugeben und somit eine Vorreiterfunktion auszuüben.
3. Bundeszentrale Fortbildung wendet sich vorrangig der Zielgruppe der "Multiplikatoren" zu. [231]

---

230) vgl.: Punkt 4.7 dieser Arbeit, S. 130 ff

231) vgl.: Kapitel 4.6 und 5. dieser Arbeit, S. 121 ff. und S. 154 ff.

4. Bundeszentrale Fortbildung strebt an, schwerpunktmäßig langfristige und damit besonders effiziente Fortbildung durchzuführen.

4.4 Zielsetzung von Fortbildung

Die allgemeinen Aussagen über Ziele und Funktion von Fortbildung - nicht bezogen auf einzelne Programmangebote und Veranstaltungen - liegen auf folgenden verschiedenen Ebenen:

1. Es werden allgemeine Aussagen über die Notwendigkeit von Fortbildung getroffen.
2. Es werden Ziele bezüglich der Trägerinteressen und -intentionen genannt.
3. Es werden Ziele für diese Fortbildung auf der Ebene der für die Adressaten der Fortbildung anzustrebenden Qualifikationen formuliert.

ad 1. Allgemeine Aussagen über die Notwendigkeit von Fortbildung

Aussagen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, beziehen sich auf allgemeine Begründungen für die Notwendigkeit von Fortbildung und auf die gesellschaftliche Funktion von Sozialarbeit. Dabei werden allgemeine Zielsetzungen formuliert, die weder Verbandsinteressen beschreiben noch Qualifikationen der Teilnehmer der Fortbildung betreffen.

Als Begründung für die Notwendigkeit von Fortbildung wird häufig die Tatsache gesellschaftlichen und sozialen Wandels sowie der damit zusammenhängende Tatbestand, daß die in der Ausbildung vermittelten Wissensinhalte und Methoden nicht mehr ausreichend sind, genannt.

In diesem Sinne formuliert Nachbauer, Direktor der Fortbildungs-Akademie des DCV:

"Rascher und tiefgreifender sozialer Wandel, immenser Zuwachs an Erkenntnissen aus dem Bereich der Humanwissenschaften, sich überschlagender Regelungsdruck in der Massengesellschaft in Korrespondenz mit schärfer werdenden Widerstreit der Wert- und Zielorientierungen, sind nur einige Faktoren, die auch im Feld sozialer Arbeit zur außerordentlichen Steigerung von Fortbildungsbedarf und Fortbildungsbedürfnis in den letzten zwei Jahrzehnten führten." 232)

Für die sozialen Berufe - so wird an anderer Stelle der Fortbildungsbedarf begründet - sei eine "fachliche Fundierung und Sicherung einer verzweigten Hilfeleistung" 233) zunehmend notwendig geworden.

Scherpner, Leiter der Fortbildungsabteilung im Deutschen Verein, beschreibt den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Wandel, Ausbildung und Fortbildung mit ähnlichen Zielsetzungen:
"Keine Ausbildung kann heute mehr abschließend zu einer lebenslangen Ausübung eines bestimmten Berufes qualifizieren. Technische, ökonomische, soziale, gesellschaftliche und politische Entwicklungen machen eine stetige Modifikation der Arbeitsziele und Arbeitsvollzüge nötig - insbesondere auch hinsichtlich der durch horizontale und vertikale Arbeitsteilung immer komplizierter werdenden Kooperationsstrukturen. Für die sozialen Berufe gilt dies in besonderer Weise. Soziale Arbeit ist eingebettet in gesamtgesellschaftliche Bezüge, die sie stets neuen Hinterfragungen hinsichtlich ihres Auftrages, ihres Anspruchs, ihres Wertsystems, ihrer Perspektiven, Verfahrensweisen und Wirkungen aussetzen." 234)

---

232) Nachbauer, K.: Zentrale Fortbildung, eine Aufgabe der Verbände der freien Wohlfahrtspflege..., S. 458

233) Nachbauer, K.: die Fortbildungs-Akademie des DCV, in: Caritas 74, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1974, S. 254

234) Scherpner, M.: Konzeptionelle Aspekte der Arbeit der Abteilung Fort- und Weiterbildung, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 234

Hesse nennt als eine zentrale Aufgabe bundeszentraler Fortbildung deren Funktion, Ausbildungsdefizite zu beheben und neuere Erkenntnisse der Sozialwissenschaften und Theologie aufzuarbeiten.[235]

Auch die Akademie Klausenhof sieht es als ihre Aufgabe an, "die sich auf Grund des Gesellschaftswandels ergebenden Lücken im Bildungssystem zu erspüren, darauf bezogene Modellkurse zu konzipieren, zu erproben und staatlichen Bildungsträgern anzubieten, wenn sie sich bewährt haben ..."[236]

Als allgemeine Zielsetzung dieser Fortbildung wird häufig generell die Verbesserung der beruflichen Qualifikation der Mitarbeiter definiert: "Gleichzeitig ist sie (die Fortbildung, A. E.) um die Verbesserung der beruflichen Qualifikation der Mitarbeiter bemüht und sucht ungelöste Praxisprobleme zu erheben und zu klären (...)."[237]

Auch Müller-Schöll, Direktor der Diakonischen Akademie, nennt als allgemeine Zielsetzung der Fortbildung die Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten der Teilnehmer.[238]

Das Fortbildungswerk des Deutschen Vereins formuliert als Zielsetzung seiner Arbeit "die persönliche und fachliche Qualifikation der Mitarbeiter im Sozialwesen zu fördern" und "ihnen die Berührung mit den Erkenntnissen und Methoden der für die soziale Arbeit wesentlichen Wissensbhaften zu vermitteln und damit die Qualifikation zu erhalten".[239]

---

235) vgl.: Hesse, O.: Probleme bundeszentraler Fortbildung..., S. 154

236) Akademie Klausenhof (Hrsg.): Jahresbericht/Ausblick 1976/1977..., S. 7

237) Hesse, O.: Probleme bundeszentraler Fortbildung,.., S. 154 (Hervorhebung von O. Hesse)

238) vgl.: Müller-Schöll, A.: Die Diakonische Akademie Stuttgart, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 135

239) Verzeichnis der Fortbildungsveranstaltungen des Deutschen Vereins im 2. Halbjahr 1962, in: NDV, Heft 9/1962, 42. Jg., S. 342

Hier tritt neben das Kriterium der Qualifikationserweiterung das der Qualifikationserhaltung.

In der Möglichkeit, Qualifikationen zu erweitern und sich zu spezialisieren, sieht auch die Akademie des Deutschen Vereins ihre Aufgabe. Ihre Zielsetzung ist es, "als Bildungsstätte eigener Art erfahrenen und qualifizierten Mitarbeitern aus den Bereichen der Sozialarbeit und der Jugendarbeit und den angrenzenden Fachgebieten sowie anderen befähigten Personen vertiefte Erkenntnisse auf dem Gebiet der Sozial- und Jugendarbeit zu vermitteln, sowie für leitende Tätigkeiten vorzubereiten oder darin weiterzubilden". [240)]

Auch das Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte sieht in der Reflexion der Arbeitssituation und in der Ergänzung beruflicher Kompetenzen seine Aufgabe. [241)]

Ebenso wird die Zielsetzung der Fortbildung des DPWV generell damit beschrieben, "die berufliche Qualifikation und Kompetenz der Teilnehmer weiterzuentwickeln ... Dies geschieht durch die Vermittlung von Basiswissen, von Techniken und Fertigkeiten, die Förderung der kritischen Reflexion des eigenen Praxisfeldes sowie des methodischen Arbeitens". [242)]

Hasselmann, Direktor des Burckhardthauses Gelnhausen, definiert die Zielsetzung von Fortbildung in engem Zusammenhang mit Entwicklungstendenzen innerhalb der Institutionen der Sozialarbeit:
"Fortbildung zielt zuerst und vor allem auf die Befähigung der Mitarbeiter, Tendenzen des Wandels der Institutionen, in denen sie arbeiten, mit seinen Konsequenzen für den eigenen Arbeitsbereich und die eigene Person wahrzunehmen, sie

---

240) "Wir haben die Akademie, die wir brauchen", in NDV, Heft 6/1968, 48. Jg., S. 148

241) vgl.: Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte: Programm 1980, Frankfurt 1979, S. 1

242) DPWV: Lehrgangskalender 1980, S. 9

zu analysieren und Informationen und Methoden so einzusetzen, daß sie dazu helfen, entweder diese Tendenzen des Wandels zu bejahen und aufzunehmen oder ihnen Widerstand entgegenzusetzen." [243]

Bezug zu den Adressaten und Klienten von Sozialarbeit wird von verschiedenen Institutionen vereinzelt hergestellt und von anderen explizit abgeleitet.

So ist für das Burckhardthaus Gelnhausen der Ansatz an den Interessen der Gemeindemitglieder konstitutiver Bestandteil der Konzeption [244]. Auch die Landjugendakademie Fredeburg sieht ihre Aufgabe grundsätzlich darin, "die Jugend im ländlichen Raum zu fördern und auf eine Verbesserung ihrer Existenzbedingungen hinzuwirken". [245]

Die Fortbildungs-Akademie des DCV sieht ihre Zielsetzung auf allgemeinster Ebene in einer "Verhaltens- und Verhältnisänderung" [246] und will damit zur "Qualifizierung der Mitarbeiter im Dienst für hilfesuchende und benachteiligte Menschen" [247] beitragen.
Auch die Diakonische Akademie beschreibt als eine Zielsetzung die Befähigung der Teilnehmer zum "phantasievolleren Eingehen auf die Bedürfnisse des Klienten". [248]

---

243) Hasselmann, K. B.: Ein Blick nach vorne..., S. 18

244) vgl.: ebenda, S. 19

245) Landjugendakademie Fredeburg: Sommerhalbjahresprogramm 1980, Fredeburg, o. S.

246) Broedel, M. u. a.: Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie des DCV, in:Caritas 77, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1977, S. 266

247) Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980, Freiburg, S. 13

248) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980, Stuttgart 1979, S. 3

Die Akademie Klausenhof formuliert, daß "wir uns als kirchliche Einrichtung in besonderer Weise den marginalen Gruppen unserer Gesellschaft verpflichtet (fühlen). Den benachteiligten, vergessenen und hilflosen Adressaten nachzugehen, ist für uns besonderer Auftrag". [249]

Die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt verfolgt das Ziel, die "Lebensbedingungen aller Menschen in unserer Gesellschaft Schritt für Schritt zu verbessern." [250]
Leitende Zielsetzung dabei ist, zur E m a n z i p a t i o n b e n a c h t e i l i g t e r B e v ö l k e r u n g s g r u p p e n beizutragen, Parteinahme für diese Gruppen zu üben und die Arbeit an den Interessen der Klienten zu orientieren.

Hinter dieser Zielsetzung steht ein Verständnis von Sozialarbeit, welches mehr von den Bedürfnissen und Interessen der Betroffenen ausgeht. Durch einen Demokratisierungsprozeß in den sozialen Institutionen und eine fachliche Verbesserung der Arbeit sowie eine Erhöhung beruflicher Handlungskompetenzen und einer verbesserten Qualifikation der Mitarbeiter sollen "humanere Umgangsformen der Mitarbeiter untereinander und mit den Klienten" [251] erreicht werden.

Auch das I S S sieht seine Aufgabe darin, zur Innovation in der Sozialarbeit beizutragen und Reformen zu unterstützen,

---

249) Akademie Klausenhof (Hrsg.): Jahresbericht/Ausblick 1976/1977..., S. 7

250) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 5/1978, 29. Jg., S. 176

251) ebenda, S. 176

die mehr Demokratie und solidarische Lösungen zum Ziele haben. [252]

In Abhebung von traditioneller, caritativer Sozialarbeit soll eine auf Solidarität mit den Betroffenen zielende Sozialarbeit realisiert werden, die diese an Lösungs- und Planungsprozessen beteiligt.
"Dem caritativen Prinzip, für andere zu denken, zu planen, zu sorgen, zu handeln, steht das solidarische Prinzip gegenüber, das Prinzip, mit anderen zusammen zu denken, zusammen zu planen, zusammen zu sorgen, zusammen zu handeln ... Es versucht mittels Beratung und aktiver Mitarbeit, Träger, Institutionen und Mitarbeiter der sozialen Einrichtungen und Dienste für das Prinzip solidarischen Handelns, der offenen Kooperation, der demokratischen Praxis zu gewinnen." [253]

Die Zielsetzung der Akademie Münster wird von Dreier ausführlich in der von ihm geleisteten Bestimmung praxisverändernder Bildung abgeleitet und begründet. [254]
Bildung erhält danach insgesamt die Aufgabe, durch die Stärkung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Mitverantwortung der Menschen bei der Realisierung notwendiger politischer Reformen und der "Zurückgewinnung der gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Initiative" [255] mitzuwirken. Damit soll eine "Entwicklung zu größerer Humanität" [256] unterstützt werden.

---

252) vgl.: I S S: Jahresbericht 1976, Frankfurt 1977, S. 3

253) ebenda, S. 4

254) vgl.: Dreier, W.: Praxisverändernde Bildung als Beitrag zur globalen Hoffnung auf Zukunft, in: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.): Sachbeiträge, Aspekte des Fortbildungskonzeptes der Akademie für Jugendfragen, Münster 1977 , S. 33 ff.

255) Dreier, W.: Politische und theologische Perspektiven, in: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.): Sachbeiträge ...1977..., S. 60

256) ebenda, S. 60 f.

"Unsere Bildungsaktivität zielt also auf eine notwendige Veränderung des gegenwärtigen Bewußtseins auch breiter Schichten unserer Gesellschaft, Praxisveränderung als Lernziel intendiert diese Bewußtseinsveränderung durch die Bereitschaft wie Fähigkeit, die Lebens- und Berufspraxis mit ihren sozialen Bezügen zur Ermöglichung einer freiheitlichen Entfaltung zu wandeln. Dies bedeutet auch, aus dem jeweiligen Kompetenzbereich heraus das gegenwärtige Macht/Ohnmacht-Gefälle in eine demokratische Gestaltung der gesellschaftlichen Strukturen umzuformen." [257]

ad 2. Zielsetzungen, orientiert an Trägerinteressen

Unter diese Kategorie sind Aussagen zu subsumieren, die explizit einen Bezug zwischen den Zielsetzungen der Fortbildungsarbeit und den jeweiligen Träger- und Verbandsinteressen herstellen.

Ein solcher Zusammenhang besteht für fast alle Fortbildungsinstitutionen:

- Die Diakonische Akademie formuliert: Die Teilnehmer sollen lernen, "ihre Arbeit im sozialen Bezugsfeld sachgerecht und dem Evangelium gemäß zu gestalten". [258]
- Die Landjugendakademie Altenkirchen, die ebenfalls in evangelischer Trägerschaft ist, verfolgt das Ziel, "den Mitarbeitern die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, ihre Praxis unter theologischen Gesichtspunkten kritisch zu reflektieren, ggf. zu

---

257) ebenda, S. 61

258) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980, S. 2

verändern oder neue Handlungsmodelle in der kirchlichen Jugend- und Gemeindearbeit zu entwickeln". 259)

- Auch das B u r c k h a r d t h a u s G e l n h a u s e n expliziert in seiner Satzung den kirchlichen Auftrag:
"Die Arbeit des Burckhardthauses,Evangelisches Institut für Jugend- und Sozialarbeit e.V., soll beitragen zur Gestaltung kirchlicher und sozialer Arbeit. Dabei beteiligt es sich an der Wahrnehmung von Gemeinschaftsaufgaben der Evangelischen Kirche in Deutschland im Rahmen ihrer Grundordnung.
Dies geschieht durch die Vermittlung der aus dem Evangelium zu gewinnenden Ziele mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Deshalb fördert das Burckhardthaus den kritischen Bezug zwischen Theologie, Sozialwissenschaften und Praxis." 260)

- Die F o r t b i l d u n g s - A k a d e m i e d e s D C V versteht sich besonders auch als ein Instrument, Verbandsintentionen zu unterstützen und mit Bestrebungen des Verbandes koordiniert zu sein.
Das Programmangebot berücksichtigt deshalb "Intentionen des DCV bezüglich Schwerpunktbildungen, Strukturentwicklungen und -veränderungen,besonders Qualifizierung der Praxis, Aufgreifen neuer Aufgaben caritasspezifischer Ausprägung". 261)

- Die A k a d e m i e M ü n s t e r in katholischer Trägerschaft leitet ihre Aufgabe aus theologisch-religiösen Ansprüchen ab und schreibt Bildung allgemein die Zielsetzung zu,
"eine politische, soziale und wirtschaftliche Ordnung zu schaffen, die immer besser im Dienst des Menschen steht und die den einzelnen wie den Gruppen dazu verhilft, die

---

259) Hesse,O.u. a. (Hrsg.): Evangelische Fortbildungsstätten, Comenius-Institut, EKD-Reihe, Band 4, Hannover 1979, S. 37

260) ebenda, S. 37

261) Nachbauer, K.: Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie, in: Caritas, Heft 2/1976, 77. Jg., S. 82

ihm eigene Würde zu behaupten und zu entfalten." [262]
Nach der Forderung des Zweiten Vatikanischen Konzils wird dessen Aussagen""verpflichtender Imperativ", daß "sich die gesellschaftliche Ordnung ständig weiterentwickeln", von "Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe geprägt, vor allem aber "in Freiheit ein immer humaneres Gleichgewicht finden" müsse. "Um dies zu verwirklichen",seien "Gesinnungswandel und weitreichende Änderungen in der Gesellschaft selbst notwendig"." [263]

Die Kirche sollte nach Dreier bei der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse beispielhaft vorgehen:
"Das Joch verschiedenartiger Zwänge, Hindernisse zur Entwicklung, zum Frieden zu zerbrechen, fordert von uns auch den Mut, innerhalb der Kirche, und damit beispielhaft und provozierend für die Gesellschaft Freiheit zu ermöglichen, Einheit und Frieden einzuüben." [264]

- Auch die A k a d e m i e K l a u s e n h o f beschreibt ihren spezifischen kirchlichen Auftrag:
"Beseitigung von Marginalität erfordert einen hohen menschlichen Einsatz und erscheint uns deshalb so sehr als genuin kirchlicher Auftrag, als daß er kaum von vielfach bürokratisierten staatlichen Strukturen erledigt werden könnte." [265]
Der Bezug zu den Zielsetzungen der katholischen Kirche wird in § 2, Abs. 2 der Stiftungsurkunde weiterhin deutlich:
"Demgemäß ist Zweck der Stiftung die Förderung von Bildung und Erziehung im Sinne der pastoralen Konstitution über die Kirche in der Welt von heute "Gaudium et spes"des Zweiten

---

262) Gaudium et spes Nr.10, zit. nach Dreier, W.: Politische und theologische Perspektiven ..., S. 63

263) Dreier, W.: Praxisverändernde Bildung ...,S. 33.

264) Dreier, W.: Politische und theologische Perspektiven ...,S. 64

265) Akademie Klausenhof (Hrsg.): Jahresbericht/Ausblick 1976/1977 ..., S. 7

Vatikanischen Konzils und die Förderung der kirchlichen Entwicklungshilfe im Sinne der Enzyklika "Populorum progressio"." [266]

- In der Zielsetzung der Fortbildung der A r b e i t e r - w o h l f a h r t und des I S S wird der Bezug zur Arbeiterwohlfahrt verdeutlicht.
  So wird für die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt Bezug genommen auf die Richtlinien im Fachpolitischen Programm der Arbeiterwohlfahrt:
  "Die Arbeiterwohlfahrt tritt ein für mehr Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität und ist nicht bereit, soziales Unrecht hinzunehmen. In der Überzeugung, daß soziale Probleme weitgehend lösbar sind, beteiligt sich die Arbeiterwohlfahrt aktiv an deren Bewältigung und der Überwindung sozialer Ungleichheiten." [267]

  Das I S S steht - so Bäuerle - mit dem Ziel, zur Innovation in der Sozialarbeit beizutragen und Reformen zu unterstützen, die mehr Demokratie und Solidarität zum Ziele haben, in der Tradition der Arbeiterbewegung und der Arbeiterwohlfahrt. [268]

- Die L a n d j u g e n d a k a d e m i e F r e d e b u r g verdeutlicht in ihren allgemeinen Zielsetzungen den Bezug zu ihren Trägern des bäuerlichen Berufsstandes. Es wird festgestellt , daß die Verbesserung der Existenzbedingungen der Jugend und der konstitutiven Gruppen des ländlichen Soziallebens sowie die Qualifizierung von Nachwuchskräften und ehrenamtlichen und hauptamtlichen Entscheidungsträgern der verschiedenen Verbände auf dem Lande und die Durchführung allgemeiner Bildungsangebote ihre Hauptaufgaben sind.

---

266) Akademie Klausenhof (Hrsg.): Leitlinien und Schwerpunkte..., S. 54

267) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 175

268) vgl.: Bäuerle, W.: Vorwort im Jahresbericht 1976 des Instituts für Sozialarbeit..., S. 3

- Die Akademie Remscheid als Verein, in dem verschiedene Organisationen und Personen aus dem Bereich der kulturellen Bildung, Jugendarbeit und Jugendpolitik vertreten sind, hat ihren Schwerpunkt in der musisch-kulturellen Bildung und stellt darüber ihren Bezug zu den verschiedenen Mitgliedern her.

- Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge als Träger der drei Fortbildungsabteilungen: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit, Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte ist ein überregionaler Zusammenschluß von Gemeinden, Gemeindeverbänden, Bundesländern, sonstigen Gebietskörperschaften, Behörden und Verwaltungen, Verbänden, sonstigen Organisationen und Einrichtungen sowie Einzelpersonen.
  Er verfolgt den Zweck,"einen Mittelpunkt für alle Bestrebungen auf dem Gebiet der sozialen Arbeit, insbesondere der öffentlichen und freien Sozialhilfe, Jugendhilfe und Gesundheitshilfe in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West) zu bilden". [269]
  Eine seiner Hauptaufgaben ist dabei die Fort- und Weiterbildung von Führungskräften und Mitarbeitern des sozialen Bereichs. [270]
  Aus dieser allgemeinen Zielsetzung wird die Arbeit der drei Fortbildungsabteilungen abgeleitet. Das vielfältige Programmangebot spiegelt dabei die plurale Struktur der Mitglieder wider.

---

269) § 2 Abs. 1 der Satzung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, zit. nach: Orthbandt, E.: Der Deutsche Verein in der Geschichte der deutschen Fürsorge, Frankfurt 1980, S. 449

270) vgl.: §2 Abs. 5 der Satzung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, in: Orthbandt, E.: Der Deutsche Verein..., S. 449

- Die Fortbildung des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes wird nach dem Programm 1980 maßgeblich von den im Verbandsbereich vertretenen Mitgliedsorganisationen und den von diesen wahrgenommenen Arbeitsfeldern bestimmt. [271]
  Auch hier wird - ebenso wie beim Deutschen Verein - die plurale Struktur der Mitgliedsorganisationen im Programmangebot deutlich.

ad 3. Qualifikationen für die Teilnehmer der Fortbildung

Dieser Kategorie sind Aussagen über die Qualifikationen zuzurechnen, die die Teilnehmer der Fortbildung im Lernprozeß erreichen sollen.
Diese Qualifikationen werden in allgemeinen konzeptionellen Vorstellungen über die Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen und in den Ausschreibungen der jeweiligen Kurse aufgeführt.

Die angestrebten Qualifikationen lassen sich in drei Bereiche unterordnen:

a) Lernziele, die auf den Arbeitsplatz bezogene Kenntnisse und Fähigkeiten betreffen,
   - im Umgang mit Klienten,
   - bei der Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten,
   - bezogen auf die Struktur und Organisation der Institution.

b) Lernziele, die persönliche Einstellungen und Verhaltensweisen betreffen,

c) Lernziele, die darauf abzielen, Sozialarbeit in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen und die politische Bewußtseinsbildung und die Eröffnung politischer Handlungsmöglichkeiten umfassen.

271) vgl.: DPWV: Lehrgangskalender 1980, S. 9

Diese verschiedenen Lernzielebenen finden sich bei den einzelnen Trägern nicht durchgängig in der hier beschriebenen getrennten Form der Darstellung. Z. T. wird auch eine Verbindung zwischen den einzelnen Bereichen angestrebt, z. T. sind bestimmte Lernziele auch nicht eindeutig zuordbar, sondern liegen quer zu den drei beschriebenen Lernzielebenen.

Zur Verdeutlichung der drei beschriebenen Lernzielbereiche sollen einige Beispiele aufgeführt werden, die allerdings keinerlei Anspruch auf Repräsentativität haben,noch das Qualifikationsprofil des jeweiligen Trägers abdecken.
Für spezifische inhaltliche Schwerpunkte wird an anderer Stelle eine ausführlichere Analyse der Zielsetzung von Fortbildung vorgenommen [272]; für das gesamte Programmangebot aller Träger bundeszentraler Fortbildung ist dies nicht leistbar.

ad a: Lernziele, die auf den Arbeitsplatz bezogene Kenntnisse und Fähigkeiten betreffen

Diese Lernzielebene wird in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung am ausführlichsten beschrieben und in entsprechende Qualifikationen umgesetzt.

Beispiele für Qualifikationen,die auf den Arbeitsplatz bezogene Kenntnisse und Fähigkeiten, die den U m g a n g m i t K l i e n t e n betreffen, beschreiben, sind z. B.:

- "Erhöhung der Qualifikationen der Mitarbeiter im Umgang mit Klienten" [273],
- "phantasievolleres Eingehen auf die Bedürfnisse des Klienten" [274],
- "Qualifizierung der Mitarbeiter im Dienst für hilfesuchende und benachteiligte Menschen" [275],

---

272) vgl. dazu: Punkt 5. dieser Arbeit, S. 154 ff.

273) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980 , S. 3

274) ebenda, S. 3

275) Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980 , S. 13

- "Befähigung der Mitarbeiter, mit den Klienten so zu arbeiten, daß diese lernen, ihre Interessen zu erkennen, zu vertreten und in solidarisches Handeln umzusetzen." [276]

Lernziele, die die Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten thematisieren, sind z. B.:

- "Entwicklung kooperativer Arbeitsformen" [277],
- "Mitarbeiterberatung und Personalführung" [278],
- Befähigung der Teilnehmer "zu besserer Planung und Abstimmung in den verschiedenen Arbeitsbereichen" [279],
- "Erhöhung der Kooperationsfähigkeit zwischen den einzelnen Berufsgruppen, zwischen ehrenamtlichen und hautpamtlichen Mitarbeitern ...,
- Entwicklung und Förderung solidarischen Verhaltens der Mitarbeiter im sozialen Bereich ..." [280],
- Befähigung zur Beratung, Anleitung und Leitung der Sozialarbeiter. [281]

Beispiele für Lernziele, die auf die Struktur und Organisation der Institution bezogen sind:

- Planung und Umsetzung von Konzepten [282]

---

276) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 176

277) Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Programm 1979, Frankfurt 1978, S. 70

278) ebenda, S. 70

279) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980..., S. 3

280) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 176

281) vgl.: Melzer, G.: Berufsbezogene Erwachsenenbildung. Ein System arbeitsfeld-berufsbezogener Weiterbildung im siebenten Akademiekurs Praxisanleitung und Praxiberatung von 1976-1978 ,in: NDV, Heft 8/1979, 59. Jg., S. 241

282) vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Programm 1979, Frankfurt 1978, S. 70

- Organisation und Koordination von Aktivitäten in und zwischen Einrichtungen [283],
- Investitions- und Haushaltsplanung [284],
- Verbesserung der Arbeitsvollzüge und Arbeitsmethodik in den sozialen Diensten [285],
- "Förderung von Organisationen bei ihrer Weiterentwicklung und der Abstimmung ihrer Organisations- und Arbeitsweisen" [286],
- "Überprüfung der beruflichen Praxis einschließlich der institutionellen Bedingungen" [287].

Einzelne Lernzielgruppen umfassen die Arbeit mit Klienten, Kollegen und in den Organisationen:

- Fortbildung soll dazu beitragen, "Verhaltensalternativen im Umgang mit den Klienten, Mitarbeitern, Vorgesetzten und Strukturen zu entwickeln, die das Ziel haben, die psycho-soziale Situation des Klienten und die seiner Umgebung positiv zu beeinflußen". [288]
- Fortbildung wird verstanden als "Instrument der Überprüfung und ggf. Veränderung von Einstellungen und Verhalten von einzelnen, Gruppen und der Struktur ihres Praxisfeldes -innerhalb eines größeren gesellschaftlichen Kontextes". [289]

---

283) vgl.: ebenda, S. 70

284) vgl.: ebenda, S. 70

285) vgl.: Melzer, G.: Berufsbezogene Erwachsenenbildung..., S. 241

286) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980..., S. 3

287) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 176

288) Scherpner, M.: Konzeptionelle Aspekte ..., S. 234

289) Hasselmann, K. B.: Ein Blick nach vorne ..., S. 18

ad b: Lernziele, die persönliche Einstellungen und Verhaltensweisen betreffen

Dieser Lernzielbereich hat in den letzten Jahren zunehmend aufgrund der Erkenntnis an Bedeutung gewonnen, daß eine rein an beruflichen Fragen orientierte Fortbildung, die persönliche Einstellungen und Handlungsweisen ausklammert, in ihrer Wirksamkeit - bezogen auf die Bereitschaft zur Veränderung in der beruflichen Praxis - reduziert bleibt, da diese persönlichen Verhaltensmuster berufliches Handeln entscheidend determinieren.

So werden diese persönlichen Qualifikationen auch oft im Zusammenhang mit der beruflichen Praxis gesehen:

- "Aufarbeitung persönlicher Probleme, beruflicher und gesellschaftlicher Rollen" als Zielsetzung von Fortbildung; [290]
- die Teilnehmer sollen befähigt werden, "zu persönlicher und fachlicher Auseinandersetzung mit Fragen des beruflichen Alltags, zur Veränderung des eigenen Verhaltens ..." [291];
- der Deutsche Verein sieht in der "Förderung der persönlichen und fachlichen Qualifikationen der Mitarbeiter im Sozialwesen" [292] seine Aufgabe.

ad c: Lernziele, die politische Bewußtseinsbildung und die Eröffnung von politischen Handlungsmöglichkeiten intendieren

Dieser Lernzielbereich ist der am wenigsten ausgeprägte und wird nur von zwei Institutionen näher ausgeführt.

---

290) vgl.: Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980 , S. 3

291) ebenda, S. 3

292) Verzeichnis der Fortbildungsveranstaltungen des Deutschen Vereins im 2. Halbjahr 1962..., S. 342

- Die der Konzeption der Akademie Münster zugrunde liegende praxisverändernde Bildung basiert auf dem unlösbaren Zusammenhang zwischen persönlichkeitsorientiertem Lernen und dem Aufzeigen gesellschaftlicher Bedingungen und Möglichkeiten politischen Handelns.
"Der bildungsmäßige wie der politisch anzugehende Veränderungsprozeß betrifft damit die Sozialisationsgeschichte des zu bildenden einzelnen wie die Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft und deren sozioökonomische Strukturen. So ist Lernen zugleich Erkenntnisvorgang und Veränderung des Lebens, untrennbare Einheit von Denken und Handeln." 293)

- Die Fortbildungskonzeption der Arbeiterwohlfahrt nennt folgende hier zuzuordnende Zielsetzungen:
" - Förderung des politischen Bewußtseins der Mitarbeiter im Hinblick auf die Verbesserung von Chancengleichheit der Klienten ...
- Förderung des politischen Bewußtseins im Hinblick auf die Mitwirkung der Mitarbeiter in politischen Gremien." 294)

Diese Lernziele stehen im Zusammenhang mit persönlicher beruflicher Kompetenzsteigerung und der Reflexion und Veränderung institutioneller Bedingungen beruflichen Handelns sowie der Lebenssituation der Adressaten.

Zusammenfassung

1. Die Notwendigkeit von Fortbildung wird allgemein mit der Tatsache gesellschaftlichen und sozialen Wandels und der Veraltung des in der Ausbildung Gelernten begründet.

---

293) Dreier, W.: Politische und theologische Perspektiven ..., S. 61 f.

294) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 176

Inhalte und Methoden von Sozialarbeit/Sozialpädagogik - so wird argumentiert - unterliegen diesen allgemeinen Veränderungen, und die Mitarbeiter im sozialen Bereich sollen durch Fortbildung als Instanz zur Qualifikationserhaltung und -erweiterung diesen Umwandlungen angepaßt werden.
In diesem Sinne soll Fortbildung zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation der Mitarbeiter beitragen und ihnen z. B. auch durch eine Spezialisierung neue Qualifikationen vermitteln.

Diese Qualifikationserweiterung wird oft in Bezug zu den Adressaten und Klienten der Sozialarbeit gesetzt, indem festgestellt wird, daß die Qualifizierung im Dienste der Klienten, zur Verbesserung ihrer Lebenssituation,stehen soll.

2. Die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen leiten durchgängig ihre Zielsetzungen im Zusammenhang mit den jeweiligen Trägerinteressen und -intentionen ab.

   Dies gilt in besonderer Weise für die kirchlichen Fortbildungsinstitutionen, die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt und für das I S S. Bei der Fortbildung des Deutschen Vereins und der Fortbildung des DPWV werden besonders die pluralen Organisationsstrukturen ihrer Mitglieder deutlich.

3. Die durch die Fortbildung angestrebten individuellen Qualifikationen der Teilnehmer liegen auf drei Ebenen:
   a) Lernziele, die auf den Arbeitsplatz bezogen sind und Kenntnisse und Fähigkeiten betreffen, die den Umgang mit Klienten, mit Kollegen und Vorgesetzten betreffen und sich auf die Organisations-

struktur der Institutionen und deren Veränderung beziehen.
Dieser Bereich umfaßt den Hauptanteil der angestrebten Qualifikationen.

b) Lernziele, die persönliche Einstellungen und Verhaltensweisen betreffen. Diese Lernziele werden im Zusammenhang mit den unter a) beschriebenen gesehen und haben somit einen wichtigen Stellenwert. Sie sollen die Umsetzung des Gelernten in die Berufspraxis mit unterstützen.

c) Lernziele, die politische Bewußtseinsbildung und die Eröffnung politischer Handlungsmöglichkeiten umfassen, werden nur von zwei Institutionen expliziert. Für die anderen Fortbildungsinstitutionen kann festgestellt werden, daß dieser Bereich i.d.R. nicht thematisiert wird.

4.5 Aufgabenschwerpunkte der verschiedenen Institutionen

Als Charakteristikum bundeszentraler Fortbildung wurde unter 4.3 die Spezialisierung der einzelnen Institutionen auf bestimmte Aufgabengebiete und Fragestellungen beschrieben.

Um zu überprüfen, inwieweit eine solche Zuordnung der einzelnen Fortbildungsinstitutionen zu spezifischen Aufgabenfeldern vorgenommen werden kann, werden in der anschließenden Übersicht die inhaltlichen Schwerpunkte des Programmangebotes und die damit angesprochenen Praxisfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik aufgeführt.

Tabelle 2: Aufgabenschwerpunkte und Praxisfelder, die in der bundeszentralen Fortbildung thematisiert werden [295]

Institution	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
Akademie des Deutschen Vereins	Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Qualifizierung von leitenden Mitarbeitern in der Sozial- und Jugendhilfe durch Angebote für 1) Mitarbeiter für Ausbildungsleitung und Praxisberatung (Supervision) 2) leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe 3) leitende Mitarbeiter im Bereich der Heimerziehung 4) leitende Mitarbeiter der Heimaufsicht und -beratung	Supervision/Beratung Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe Heimerziehung
Akademie Münster	Angebote in: - Sozialwissenschaftliche Grundkurse, Arbeitsfeldanalyse, Erhebungstechniken - Methoden der Sozialarbeit (Arbeit mit einzelnen, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Arbeit in Organisationen) - Supervision - Leitung und Beratung von Organisationen - Sozialtherapie, Verhaltenstherapie, klientzentrierte Gesprächsführung - Pädagogik für die erste Welt - Politisches Handeln in unterschiedlichen Sozialsystemen	

295) Die Angaben wurden erstellt aus den Jahresprogrammen 1980, den Jahresberichten und allgemeinen Veröffentlichungen über die Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen. Aufgabenschwerpunkte der verschiedenen Institutionen und Praxisfelder überschneiden sich dabei teilweise, werden jedoch doppelt aufgeführt.

Institution	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
	- Didaktische Fragen zu sozialer bzw. pastoraler Arbeit - Didaktik der Erwachsenenbildung - Klärung beruflicher Identität - Gruppendynamische Veranstaltungen	Gemeinwesenarbeit Supervision/Beratung Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe Jugendarbeit Erwachsenenbildung
Akademie Klausenhof (Abteilung I)	Jugendbildung/Landjugendbildung - gesellschaftspolitische Bildung - soziale Bildung - religiöse Bildung Landvolkbildung/Ländliche Bildung - Gesellschaftspolitik und Agrarpolitik - Landfamilienbildung - Seniorenbildung - religiöse Bildung Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit - Entwicklungspolitik/ Entwicklungshilfe - Kooperation zwischen Industrie- und Entwicklungsländern - Integration ausländischer Bürger in der BRD - missionarische Bewußtseinsbildung	Altenarbeit Entwicklungshilfe Landwirtschaft Kinderarbeit Jugendarbeit Frauenarbeit Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern Familienhilfe
Akademie Remscheid	Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Vermittlung kulturpädagogischer Inhalte und Methoden, folgende Arbeitsgebiete werden angeboten: - Methoden der Beratung - Animation - Öffentlichkeitsarbeit, Medienpädagogik	Die meisten Angebote sind nicht auf ein spezifisches Praxisfeld gerichtet. Folgende Praxisfelder werden explizit aufgeführt: Schulsozialarbeit Heimerziehung Jugendarbeit Erwachsenenbildung

Institution	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
	- Musikpädagogik - Spiel- und Theaterpädagogik - Bewegungserziehung - Rhythmik - Tanz - Bildnerisches Gestalten - Foto - Film - Video - Internationale Akademie	Elementarbereich Kinderarbeit Grundschule Öffentlichkeitsarbeit
Burckhardthaus Gelnhausen	3 Fachbereiche bestimmen die Schwerpunkte: - theologisch-pädagogisches Zentrum (Schwerpunkt: Kinder- und Jugendarbeit) - Gemeindeaufbau und Gemeinwesenarbeit - Ausbildung zum Supervisor	Vorschularbeit Kinderarbeit Jugendarbeit Erwachsenenbildung Arbeit in sozialen Brennpunkten Familienhilfe Gemeinwesenarbeit Seelsorge Supervision/Beratung Mitarbeiteranleitung Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern
Diakonische Akademie	Das Angebot bezieht sich auf 6 Bezugsfelder: - Altenhilfe - Behindertenhilfe - Familienhilfe - Jugendhilfe - Krankenhilfe - Sozialbenachteiligten- und Behindertenhilfe Darüber hinaus werden fachübergreifende Veranstaltungen angeboten in: Sozialmanagement, Organisationsentwicklung, Leitung von Organisationen, Praxisberatung, Diakonie, Seelsorge, Methoden der Sozialarbeit, Sozialplanung, berufliche Identität/Selbsterfahrung	Neben den unter Aufgabenschwerpunkten aufgezählten Praxisfeldern kommen noch folgende hinzu: psychisch Kranke Heimerziehung Kinderarbeit Ausbildung Schwangerschaftskonfliktberatung Justizvollzug Drogenabhängige Nichtseßhaftenhilfe Bahnhofsmission
Fortbildungs-Akademie des DCV	- Allgemeine Verbandsfragen - Arbeitsformen und Methodik	Altenhilfe Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern

Institution	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
	- Betriebsführung und -organisation - haupt- und nebenamtliche Mitarbeiter - Hauswirtschaft - Lernen und Leben - Ausbildung und Fortbildung sozialpädagogischer Fachkräfte	Bahnhofsmission Behindertenhilfe Beratung in besonderen Konfliktsituationen Familienhilfe Flüchtlings- und Aussiedlerhilfe Gefährdetenhilfe Jugendhilfe Kinderhilfe Krankenhilfe Überseehilfe
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	Das Angebot untergliedert sich in folgende Bereiche: - Methoden der Sozialarbeit - Jugendhilfe - Erziehung im Elementarbereich - Außerschulische Jugendbildung - Aktuelle Probleme der Jugendhilfe - Organisationsfragen in der Jugendhilfe - Familienbildung/Familienpädagogik - Behindertenhilfe - Hilfen für alte Menschen - Sozialhilfe/Sozialpolitik - Ausländische Arbeitnehmer - Zivildienst - Organisation und Leitung - Fachübergreifende Arbeitsfelder - Zusatzausbildung zur Übernahme von Leitungsfunktionen in Gruppen - Probleme beruflicher Identität	Über die nebenstehenden Praxisfelder hinaus werden angesprochen: Arbeit in sozialen Brennpunkten Schwangerschaftskonfliktberatung Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	Das Programmangebot hat die Schwerpunkte: - Lehrgänge zu Grundfragen der sozialen Arbeit mit bereichsübergreifender Fragestellung	Jugendhilfe Altenhilfe Schulsozialarbeit Sozialarbeit mit Frauen psychisch Kranke Anleitung von Praktikanten

Institution	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
	- Sozialhilfe - Jugendhilfe - methodische Arbeitsweisen - Fragen der Aus- und Fortbildung Einen besonderen Schwerpunkt nehmen die Angebote in Rechtsfragen ein.	Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe Arbeit mit Ausländern Heimerziehung Behindertenhilfe Familienhilfe Öffentlichkeitsarbeit Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	Lehrgänge für Mitarbeiter im Elementarbereich und für Multiplikatoren in der Fach-/Praxisberatung, Aus- und Fortbildung	Vorschulerziehung Elementarbereich Aus- und Fortbildung Planung und Organisation Fach-/Praxisberatung ausländische Arbeitnehmer soziale Brennpunkte
I S S	- Ausländersozialarbeit - Beratung kommunaler Sozialarbeit - Heimerziehung und Alternativen - Zielgruppenorientierte Projekte in der Jugendhilfe In diesen Bereichen werden Praxisforschung, Beratung/Planungsberatung, Institutionsberatung, sowie Fortbildung durchgeführt.	sozialpädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Gemeinwesenarbeit Elementarerziehung Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe Heimerziehung Jugendarbeit/Jugendhilfe Soziale Brennpunkte Straßensozialarbeit Sozialplanung Organisation und Planung
Landjugendakademie Altenkirchen	Förderung der Jugend auf dem Lande unter Berücksichtigung des spezifischen kirchlichen Auftrags, die Arbeit ist in 6 Referate untergliedert: - Ländliche Soziologie - Theologie und Jugendarbeit - Theologie und Sozialpsychologie - Politische Bildung und Jugendarbeit	Jugendarbeit Gemeindearbeit/Gemeinwesenarbeit Straßensozialarbeit Heimerziehung Altenarbeit Zivildienst Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern

Institution	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
	- Musisch-kulturelle Bildung - Außerschulische Bildung auf dem Lande Hinzu kommen Angebote, die Fragen beruflicher Identität betreffen. Die in 6 Referaten verfolgten Aufgabenschwerpunkte sind: - Formen, Inhalte und Methoden evangelischer Jugendarbeit - Analyse und Veränderung kirchlicher Arbeitsstrukturen im ländlichen Raum - Kommunikation und Kreativität in der Gruppe - Politische und ästhetische Bildung in der Jugendarbeit - ökologische, agrar- und entwicklungspolitische Problemstellungen - Theologie und Sozialethik, Beratung und Seelsorge	Methoden der Sozialarbeit Methoden der Jugendarbeit Jugendarbeit Erwachsenenbildung
Landjugendakademie Fredeburg	- Studienprogramme für Jugendliche - Studienprogramme für ehrenamtliche Entscheidungsträger - Studienprogramme für hauptamtliche Fach- und Führungskräfte - Probleme der Jugendarbeit auf dem Lande - didaktische Seminare für Multiplikatoren in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung Hinzu kommen Angebote zu Fragen beruflicher Identität	Jugendarbeit/Jugendhilfe Leitungsaufgaben Familienerziehung Arbeit mit Landfrauen Sonderpädagogik Landwirtschaft (allg. Probleme, Planung und Organisation, Entwicklung) Elementarbereich, Primarbereich Sozialarbeit mit Frauen Methoden der Gruppenarbeit Musische Bildung und Medienpädagogik
Wilhelm-Polligkeit-Institut	Die Angebote sind untergliedert in die Bereiche: - Hilfen für die Arbeit mit jungen Menschen	Kinderarbeit Jugendarbeit Erziehungshilfe Strafvollzug

Institut	Aufgabenschwerpunkte	Praxisfelder
	- Hilfen für die Arbeit mit alten Menschen - Hilfen für die Arbeit mit behinderten Menschen - Hilfen für die Arbeit mit gefährdeten Menschen - Fachübergreifende Lehrgänge	Altenhilfe Arbeit mit psychisch Kranken Behindertenhilfe Leitung und Organisation in der Jugend- und Sozialarbeit Zivildienst Suchtkrankenhilfe

Auswertung

Wie vorstehende Übersicht zeigt, werden durch die bundeszentrale Fortbildung fast alle r e l e v a n t e n P r a x i s f e l d e r sozialer Arbeit in unterschiedlichem Umfang und bei den einzelnen Institutionen mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgegriffen.
Die folgende Auflistung gibt nochmals einen zusammenfassenden Überblick über die angesprochenen Praxisfelder/Aufgabengebiete:

Altenhilfe
Akademie Klausenhof, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Landjugendakademie Altenkirchen, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, ihren Kindern und Jugendlichen
Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, I S S.

Bahnhofsmission
Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV.

Behindertenhilfe
Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Beratung in besonderen Konfliktsituationen

Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt.

Diakonie/Seelsorge

Akademie Klausenhof, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Landjugendakademie Altenkirchen.

Entwicklungshilfe

Akademie Klausenhof.

Familienhilfe

Akademie Klausenhof, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Landjugendakademie Fredeburg.

Flüchtlings- und Aussiedlerhilfe

Akademie Klausenhof, Fortbildungs-Akademie des DCV.

Gefährdetenhilfe

Fortbildungs-Akademie des DCV, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Gemeinwesenarbeit/Gemeindeaufbau

Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, I S S, Landjugendakademie Altenkirchen.

Heimerziehung und Alternativen

Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Remscheid, Diakonische Akademie, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, I S S, Landjugendakademie Altenkirchen, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Jugendhilfe/Jugendarbeit

Akademie Klausenhof, Akademie Münster, Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, I S S, Landjugendakademie Altenkirchen, Landjugendakademie Fredeburg, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Justizvollzugsarbeit

Diakonische Akademie, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Kinderarbeit/Vorschulerziehung

Akademie Klausenhof, Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Dia-

konische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, I S S, Landjugendakademie Fredeburg, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Krankenhilfe
Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Landwirtschaft
Akademie Klausenhof, Landjugendakademie Altenkirchen, Landjugendakademie Fredeburg.

Psychisch Kranke
Diakonische Akademie , Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Sozialarbeit mit Frauen
Akademie Klausenhof, Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Landjugendakademie Fredeburg.

Soziale Brennpunkte/Arbeit im Obdachlosenbereich
Burckhardthaus Gelnhausen, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, I S S.

Sozialhilfe/Sozialpolitik
Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, I S S.

Schulsozialarbeit
Akademie Remscheid, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins.

Straßensozialarbeit
Akademie Remscheid, I S S, Landjugendakademie Altenkirchen.

Überseehilfe
Fortbildungs-Akademie des DCV.

Zivildienst
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Landjugendakademie Altenkirchen, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Übergreifend werden ferner Angebote in folgenden Bereichen durch die bundeszentrale Fortbildung ausgeschrieben:

Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften
Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte.

Allgemeine Verbandsfragen, Betriebsführung, Organisation und Planung
Akademie Münster, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, Landjugendakademie Fredeburg, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Berufliche Identität, gruppendynamische Veranstaltungen, Selbsterfahrungsgruppen
Akademie Münster, Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Landjugendakademie Altenkirchen, Landjugendakademie Fredeburg.

Erwachsenenbildung/Fortbildung
Akademie Münster, Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, I S S, Landjugendakademie Fredeburg.

Methoden der Sozialarbeit (z. B. Anleitung von Praktikanten, Beratung, kollegiale Beratung, Familientherapie, klientzentrierte Gesprächsführung, Verhaltenstherapie, Sozialtherapie, Gruppenpädagogik, Gruppenarbeit, Sozialtherapie, themenzentrierte Interaktion, Gemeinwesenarbeit, Rollenspiel, Planspiel)
Burckhardthaus Gelnhausen, Akademie Remscheid, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, Landjugendakademie Altenkirchen, Landjugendakademie Fredeburg, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt.

Musische Bildung und Medienerziehung

Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Landjugendakademie Altenkirchen, Landjugendakademie Fredeburg.

Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe

Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, I S S, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Landjugendakademie Fredeburg, Wilhelm-Polligkeit-Institut.

Supervision

Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV.

Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern

Burckhardthaus Gelnhausen, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Landjugendakademie Altenkirchen.

Diese Auflistung veranschaulicht, daß bestimmte Praxisfelder und Aufgabenschwerpunkte von fast allen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen vertreten werden.
Dazu gehören: Jugendhilfe/Jugendarbeit, Kinderarbeit, Fragen der beruflichen Identität, Erwachsenenbildung/Fortbildung, Methoden der Sozialarbeit, Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe.

Von etwa der Hälfte der Institutionen werden Veranstaltungen aus folgenden Bereichen angeboten: Altenhilfe, Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, Familienhilfe, Heimerziehung, allgemeine Verbandsfragen/Betriebsführung, Supervision, Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern.

Nur vereinzelt aufgegriffen werden die Bereiche: Bahnhofsmission, Entwicklungshilfe, Flüchtlings- und Aussiedlerhilfe, Gefährdetenhilfe, Justizvollzugsarbeit, Krankenhilfe, Fragen der Landwirtschaft, psychisch Kranke, Schulsozialarbeit, Überseehilfe, Zivildienst.

Über diese rein quantitative Aufzählung hinausgehend werden von den verschiedenen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen bestimmte Schwerpunktbildungen vorgenommen. D. h., bestimmte Aufgabenfelder haben aufgrund der quantitativen Häufigkeit der Angebote im Programm und aufgrund grundsätzlicher konzeptioneller Vorstellungen Vorrangstellung. Folgende Tendenzen sind dabei festzustellen:

1. Die Akademie Remscheid hat ihren Schwerpunkt im Bereich musischer Bildung und Medienerziehung.
   Die Landjugendakademie Altenkirchen führt einen großen Teil ihrer Angebote im Bereich ästhetischer Bildung durch.

2. Die Akademie Klausenhof und die beiden Landjugendakademien Altenkirchen und Fredeburg befassen sich vorrangig mit Fragen der Jugendarbeit auf dem Lande, mit Problemen der Landwirtschaft und mit Angeboten allgemeiner Erwachsenenbildung für die Bevölkerung im ländlichen Raum; ferner werden Schulungen für die dafür notwendigen haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter durchgeführt.
   Die Akademie Klausenhof befaßt sich darüber hinaus mit dem spezifischen Problem der Entwicklungshilfe.

3. Das Wilhelm-Polligkeit-Institut hat die Schwerpunkte: Arbeit mit alten Menschen, Arbeit mit behinderten Menschen und allgemeine Fragen der Vereinsführung als spezifisches Angebot für seine verschiedenen Mitgliedsorganisationen.

4. Das Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte ist spezialisiert auf den Elementarbereich und angrenzende Arbeitsgebiete.

5. Das Fortbildungswerk des Deutschen Vereins hat einen wesentlichen Schwerpunkt in der Durchführung von Lehrgängen zu Grundlagen und

Fortentwicklung einzelner für die Sozialarbeit relevanter Rechtsgebiete. Ferner werden spezifische Angebote für Verwaltungsfachkräfte in der Sozialarbeit ausgeschrieben.

6. Das I S S erhält seinen besonderen Aufgabenschwerpunkt aufgrund der Tatsache, daß es als einzige Institution fast ausschließlich Institutionsberatung durchführt und diese mit Forschung und Fortbildung verknüpft.

7. Der Schwerpunkt der Fort- und Weiterbildung im Bereich von Supervision (Praxisberatung) wird vertreten von der Akademie des Deutschen Vereins, der Akademie Münster, dem Burckhardthaus Gelnhausen und der Diakonischen Akademie.

8. Der Schwerpunkt der Fortbildung im Bereich "Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe" (Sozialmanagement) wird vertreten von der Akademie des Deutschen Vereins, der Akademie Münster und der Diakonischen Akademie.

4.6 A d r e s s a t e n der Fortbildung und T e i l n a h m e v o r a u s s e t z u n g e n

Adressaten

Die folgende tabellarische Übersicht über die Adressaten bundeszentraler Fortbildung soll klären, inwieweit das beschriebene Charakteristikum bundeszentraler Fortbildung, vorrangig "Multiplikatoren" fortzubilden, in der Praxis tatsächlich umgesetzt ist.

Tabelle 3: Adressaten bundeszentraler Fortbildung [296]

Institution	A d r e s s a t e n
Akademie des Deutschen Vereins	- Sozialarbeiter/Sozialpädagogen - leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe - leitende Mitarbeiter im Bereich der Heimerziehung - leitende Mitarbeiter aus Institutionen der Heimaufsicht und Heimberatung - Fachhochschullehrer
Akademie Münster	- Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und andere Praktiker aus dem Bereich der Sozial-, Bildungs-, der pastoralen Gemeindearbeit und der Jugendarbeit - leitende Fachkräfte in sozialen Organisationen (Amtsleiter, Abteilungsleiter, Heimleiter, Geschäftsführer, Berater) - Fachkräfte in der Erwachsenenbildung - Fachhochschullehrer - Supervisoren - Diplom-Pädagogen
Akademie Klausenhof	Die Angebote werden in der Regel offen ausgeschrieben und wenden sich an die Landjugend und Landbevölkerung sowie an Multiplikatoren in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung auf dem Lande und in der Entwicklungshilfe. Dieser Bereich der Multiplikatorenfortbildung wird als eine der Hauptaufgaben angesehen. Weiterhin sind Menschen benachteiligter Gruppen Adressaten der Bildungsarbeit.
Akademie Remscheid	- Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Erzieher, Fachschüler, Studenten, Eltern - z. T. auch nebenamtliche Mitarbeiter - Fach- und Bildungsreferenten, Jugend- und Erwachsenenbildner, Kunsterzieher, Lehrer, Musiker

296) Die Angaben in dieser Tabelle sind den entsprechenden Jahresprogrammen 1980 der verschiedenen Fortbildungsträger entnommen.

Institution	A d r e s s a t e n
Burckhardthaus Gelnhausen	- hauptamtliche Mitarbeiter der Evangelischen Kirche und von anderen Trägern, die in entsprechenden Arbeitsfeldern tätig sind, z. B. Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Gemeindehelfer, Pfarrer etc. - z. T. werden auch ehrenamtliche und freie Mitarbeiter einbezogen.
Diakonische Akademie	- Die Fortbildung der Diakonischen Akademie richtet sich nach dem Programm 1980 vorrangig an leitende Mitarbeiter, Fortbildner, Praxisberater (Supervisoren) und Spezialisten. - Daneben werden bei bestimmten Fortbildungsveranstaltungen Mitarbeiter aus den Landes- und Fachverbänden des Diakonischen Werkes und aus Institutionen anderer freier und öffentlicher Träger in der Sozial- und Jugendhilfe angesprochen.
Fortbildungs-Akademie des DCV	- Nach dem Programm 1980 nimmt die Fortbildung von "Multiplikatoren", Leitern und leitenden Mitarbeitern von Verbänden und Einrichtungen einen besonderen Stellenwert ein. - Ferner richtet sich das Angebot vorrangig an Mitarbeiter des Verbandes, steht aber auch Teilnehmern anderer Anstellungsträger zur Verfügung. - Einzelne Veranstaltungen wenden sich ausschließlich an Mitarbeiter in bestimmten Funktionen, wie z. B. Direktoren und Geschäftsführer von Caritasverbänden, Fachreferenten, Lehrkräften an Schulen.
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	- Die Angebote richten sich in der Regel an die Mitarbeiter in den angesprochenen Arbeitsfeldern. - Einzelne Veranstaltungen sind für Multiplikatoren und Fachleute ausgeschrieben (z. B. Heimleiter, Berater). - Andere für bestimmte Zielgruppen wie z. B. Helferinnen im Freiwilligen Sozialen Jahr, ausländische Sozialberater, Landtagsabgeordnete, Familienpolitiker, Sachbearbeiter, Geschäftsführer, Sozialdezernenten, Leiter von Sozialämtern etc.

Institution	A d r e s s a t e n
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	- Durch das Programm sollen vorrangig "Multiplikatoren" und besonders Mitarbeiter in Leitungsfunktionen angesprochen werden; - für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und Mitarbeiter in den entsprechenden Arbeitsfeldern - Ausbilder im sozialen Bereich - Verwaltungsfachkräfte
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	- Der Schwerpunkt liegt auf Angeboten für Multiplikatoren wie z. B. Fach-/Praxisberater, Dozenten der Aus- und Fortbildung, leitende Mitarbeiter, Experten, Wissenschaftler, - ferner Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und Erzieher
I S S	Da der Schwerpunkt der Angebote des ISS nicht auf der Fortbildung, sondern auf der Durchführung von Institutionsberatung liegt, sind die Adressaten in der Regel alle Mitarbeiter der entsprechenden Dienststelle, des Arbeitsteams, etc.
Landjugendakademie Altenkirchen	- haupt-, neben- und ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit auf dem Lande; die Teilnehmer kommen aus den verschiedensten Ausbildungszweigen wie z.B.: Erzieher, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Pfarrer, Gemeindehelfer, Diplom-Pädagogen, Studenten, Altenpfleger, Lehrer, Diakone, Religionspädagogen, Kunsterzieher, Hauswirtschaftsleiter,Krankenpfleger, Jugendbildungsreferenten, Vikare, Zivildienstleistende, Lehrlinge, Schüler, Landwirte ...
Landjugendakademie Fredeburg	- Die Lehrgänge werden in der Regel für Interessierte ausgeschrieben, nur bei einigen Angeboten wird die Adressatengruppe spezifisiert. Zu den Teilnehmern gehören Kinder, Schüler, Landjugendliche, Studenten, landwirtschaftlich Tätige, Landwirte, Landfrauen, Erzieher, Sozialpädagogen, Jugend- und Erwachsenenbildner, Gruppenleiter, Lehrer, Führungskräfte.

Institution	Adressaten
Wilhelm-Polligkeit-Institut	-Die Lehrgänge werden arbeitsfeldbezogen ausgeschrieben; vorrangig werden "Endverbraucher" durch die Fortbildung angesprochen, wie z. B. pädagogische Mitarbeiter in der direkten Arbeit mit den Klienten, Gruppenleiter; ferner leitende Mitarbeiter, Geschäftsführer -die Angebote richten sich an haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter

Auswertung

Obwohl hier keine quantitative Auswertung der Adressaten bundeszentraler Fortbildung vorgenommen wurde, macht die vorstehende Tabelle dennoch deutlich, daß die Fortbildung sogenannter Multiplikatoren einen wesentlichen - jedoch bei den verschiedenen Institutionen unterschiedlich stark ausgeprägten - Bereich darstellt.

Folgende Ergebnisse lassen sich dabei feststellen:

1. 6 Institutionen betonen explizit, daß sie in der Fortbildung von "Multiplikatoren" ihre H a u p t a u f g a b e sehen (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Klausenhof, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte).

2. Eine Reihe von Angeboten hat die V o r b e r e i t u n g a u f e i n e F u n k t i o n a l s "M u l t i p l i k a t o r" zum Ziel wie z. B. die Supervisionsfortbildung an der Akademie des Deutschen Vereins, an der Akademie Münster, dem Burckhardthaus Gelnhausen und der Diakonischen Akademie.
   In ähnlicher Weise existieren Angebote für die Vorbereitung auf L e i t u n g s f u n k t i o n e n an der Akademie des Deutschen Vereins, an der Akademie Münster, der Fortbildungs-Akademie des DCV, an der Diakonischen Akademie und Angebote zur Vorbereitung und Qualifizierung in der Funktion der Erwachsenenbildung an der Akademie Münster und der Landjugendakademie Fredeburg.

3. Die Fortbildung sogenannter "E n d v e r b r a u c h e r" , also der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Erzieher, Praktikanten etc., die direkt im Kontakt mit den Klienten und Adressaten sozialer Arbeit stehen, wird auch von fast allen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen in unterschiedlichem Umfang angeboten; jedoch spezialisiert in bestimmten Aufgabengebieten.

   Dabei werden z. T. auch neben- und ehrenamtliche Mitarbeiter einbezogen.

   Vorrangig die beiden Landjugendakademien bieten Fortbildung und Erwachsenenbildung für "Endverbraucher" an.

   Auch die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt und das Wilhelm-Polligkeit-Institut haben in der "Endverbraucher"-Fortbildung ihren Schwerpunkt.

4. Eine Reihe von Angeboten richtet sich direkt an Vertreter und M i t a r b e i t e r des eigenen V e r b a n d e s , so z. B. die Angebote für Mitarbeiter der Landes- und Fachverbände des Diakonischen Werkes, an Fachreferenten, Direktoren und Geschäftsführer von Caritasverbänden, an Sachbearbeiter und Geschäftsführer der Arbeiterwohlfahrt, an Mitarbeiter von Verbänden, die im DPWV organisiert sind, etc.

Zusammenfassung:

Die Adressaten bundeszentraler Fortbildung sind vorrangig Multiplikatoren und solche Personen, die auf eine Tätigkeit als Multiplikatoren vorbereitet werden sollen sowie leitende Mitarbeiter, die in der jeweiligen Verbandsarbeit stehen.

"Endverbraucher" werden jedoch bei jeweils speziellen Aufgabenbereichen der einzelnen Fortbildungsinstitutionen ebenfalls angesprochen.

Teilnahmevoraussetzungen

Neben der Festlegung der Adressatengruppen werden von den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen in unterschiedlichem Umfang bestimmte Teilnahmevoraussetzungen gefordert.

Diese variieren nach Institution und Kurstyp.
Folgende Auflistung gibt eine Übersicht über die Teilnahmebedingungen.

Tabelle 4: Teilnahmevoraussetzungen [297]

Institution	Teilnahmevoraussetzungen
Akademie des Deutschen Vereins	Bsp. 1 (langfristiger Kurs): abgeschlossene Ausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, 4jährige Berufspraxis, Teilnahme an 30 Sitzungen Praxisberatung, intensive Methodenkenntnisse Bsp. 2 (langfristiger Kurs): 5jährige Berufspraxis Bsp. 3 (langfristiger Kurs): abgeschlossene Ausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Leitungsfunktion
Akademie Münster	Bsp. 1 (kurzfristiger Kurs): sozialpädagogischer Fachschulabschluß, fortgeschrittenes oder abgeschlossenes Theologiestudium, zweijährige Berufspraxis Bsp. 2 (langfristige Aufbauausbildung): abgeschlossene Ausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, zweijährige Berufspraxis Bsp. 3 (Zusatzausbildung): abgeschlossene Ausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, intensive Methodenkenntnisse (200 Stunden Fortbildung), mehrjährige Berufspraxis, Teilnahme an 30 Stunden Supervision
Akademie Klausenhof	keine Teilnahmevoraussetzungen, bestimmte Angebote sind jedoch für eine spezifische Zielgruppe ausgeschrieben.

297) Die Angaben sind den Jahresprogrammen und Kursausschreibungen der Fortbildungsinstitutionen entnommen.

Institution	Teilnahmevoraussetzungen
Akademie Remscheid	es wird eine Tätigkeit in den angesprochenen Arbeitsfeldern erwartet, z. T. wird auch eine mehrjährige Berufstätigkeit gefordert.
Burckhardthaus Gelnhausen	Bsp. 1 (kurzfristiger Kurs): Tätigkeit in den angesprochenen Arbeitsfeldern Bsp. 2 (langfristige Veranstaltung): abgeschlossene Berufsausbildung als Sozialarbeiter/Sozialpädagoge , intensive Methodenkenntnisse, 3jährige Berufserfahrung, Teilnahme an 60 Stunden Supervision
Diakonische Akademie	Tätigkeit in den angesprochenen Arbeitsfeldern wird erwartet.
Fortbildungs-Akademie des DCV	Bsp. 1 (kurzfristiger Kurs): einjährige Berufspraxis und Tätigkeit im angesprochenen Arbeitsfeld Bsp. 2 (langfristiger Kurs): abgeschlossene Ausbildung als Sozialarbeiter/Sozialpädagoge , Berufserfahrung
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	es wird eine Tätigkeit in den angesprochenen Arbeitsfeldern vorausgesetzt.
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	es wird eine Tätigkeit in den angesprochenen Arbeitsfeldern vorausgesetzt.
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	es wird eine abgeschlossene Ausbildung als Erzieher oder Sozialarbeiter/Sozialpädagoge und einjährige Berufspraxis vorausgesetzt.
I S S	entfällt (siehe Tabelle 3, S. 139)
Landjugendakademie Altenkirchen	k e i n e; bestimmte Angebote sind jedoch für eine spezifische Zielgruppe ausgeschrieben.

Institution	Teilnahmevoraussetzungen
Landjugend-akademie Fredeburg	keine, mit Ausnahme der Lehrgänge, die von der Stiftung für Begabtenförderung der Deutschen Landwirtschaft durch Stipendien gefördert werden.
Wilhelm-Polligkeit-Institut	in der Regel keine Teilnahmevoraussetzungen, für den Akademiekurs wird als Teilnahmevoraussetzung eine bestimmte Dauer Berufspraxis sowie eine abgeschlossene pädagogische Berufsausbildung verlangt.

Neben den hier aufgelisteten Teilnahmevoraussetzungen werden bei einzelnen Veranstaltungen weitere Bedingungen gesetzt. Es wird z. B. die Teilnahme mehrerer Mitarbeiter einer Einrichtung an dem entsprechenden Kurs, die Teilnahme an einem bestimmten Grundkurs (bei Aufbaukursen und Angeboten im Baukastensystem) oder die Bestätigung, daß bei mehrphasigen Lehrgängen an allen Abschnitten teilgenommen wird, gefordert.

Ferner wird z. T. die Einsendung von Bewerbungsunterlagen und Arbeitsfeldbeschreibungen verlangt.
Für bestimmte Kurse wird auch die Möglichkeit der Umsetzung des Gelernten in die Praxis vorausgesetzt, was z. B. bedeuten kann, daß der Teilnehmer Praktikanten anleiten muß, eine Gruppe berät etc.

Auswertung

1. Nur die beiden Landjugendakademien Altenkirchen und Fredeburg setzen in der Regel keine Teilnahmevoraussetzungen.
2. Bei kurzfristigen Angeboten: Sehr häufig wird nur eine Tätigkeit im entsprechenden, durch den Kurs angesprochenen Arbeitsfeld verlangt (Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Wilhelm-Polligkeit-Institut).

   Bei einigen Institutionen kommt zu dieser Bedingung der Tä-

tigkeit in einem bestimmten Arbeitsfeld die Voraussetzung einer bestimmten Dauer von Berufspraxis hinzu (Akademie Remscheid, Fortbildungs-Akademie des DCV); bei anderen werden diese beiden Bedingungen noch mit der Forderung nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung verknüpft. (Akademie Münster, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte).

3. Bei langfristigen Veranstaltungen: Die Teilnahmevoraussetzungen sind wesentlich umfangreicher. Zu unterscheiden sind dabei 4 Formen:

   a) mehrjährige Berufspraxis (Akademie des Deutschen Vereins),
   b) abgeschlossene Ausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und Ausübung einer bestimmten Tätigkeit (Akademie des Deutschen Vereins),
   c) abgeschlossene Ausbildung und mehrjährige Berufspraxis (Akademie Münster, Fortbildungs-Akademie des DCV, Wilhelm-Polligkeit-Institut),
   d) abgeschlossene Ausbildung, mehrjährige Berufspraxis, intensive Methodenkenntnisse, Teilnahme an Supervision (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen).

Zusammenfassung:

Die Teilnahmevoraussetzungen sind bei den verschiedenen Institutionen sehr unterschiedlich. Die Faktoren Ausbildung, Berufspraxis und Tätigkeit in einem entsprechenden Arbeitsfeld spielen dabei eine zentrale Rolle.

Hinzu kommen bei einigen langfristigen Veranstaltungen noch spezifische Anforderungen in bezug auf Methodenkenntnisse und Teilnahme an Supervision.

Insgesamt ist festzustellen, daß die Teilnahmevoraussetzungen bei den langfristigen Veranstaltungen umfangreicher sind und dies insbesondere für die Fort- und Weiterbildung von Multiplikatoren gilt.

4.7 Kurstypen

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits die Unterscheidung zwischen kurz- und langfristigen Veranstaltungen getroffen. Die folgende Übersicht zeigt die verschiedenen Kurstypen, Kursdauer etc. auf. [298]

---

298) Die Angaben für diese Tabelle sind den Jahresprogrammen 1980 entnommen.

Institution	Bezeichnung der kurzfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bezeichnung der langfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bemerkungen
Akademie des Deutschen Vereins	-		Akademiekurs	2 Jahre berufsbegleitend 6 x 2-wöchige Abschnitte	zwischen den Kursabschnitten finden Treffen der Regionalgruppen und Beratung durch Mentoren statt, die Kurse enden mit einem Zertifikat.
Akademie Münster	Kurse (auch Aufbaukurse) Fachtagungen Gruppendynamische Veranstaltungen	5-6 Tg. 10 Tg. 5-10 Tg.	Grundkurs I (z.T. Teilnahmevoraussetzung für andere langfristige Kurse) Kurstyp II und III Projektberatung verstanden als praxisbegleitende Maßnahme vor Ort	1 Jahr berufsbegleitend, 4 x 2wöchige Abschnitte 2 Jahre berufsbegleitend, 5-6 2wöchige Abschnitte	es finden zwischen den Kursabschnitten 60 Std. Gruppensupervision statt, der Kurs endet mit einem Zertifikat. es finden 60 Std. bzw. 20 eintägige Treffen Supervision statt, der Kurs endet mit einem Zertifikat.
Akademie Klausenhof Abt. I	Studienseminare Schulungen Studientagungen Gasttagungen Workshops Tage der Orientierung	2-4 Tg. 2-3 Tg. 3 Tg. 2-3 Tg. 2-4 Tg. 2 Tg.	-		

Institution	Bezeichnung der kurzfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bezeichnung der langfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bemerkungen
	Bildungsfreizeiten Studienfahrten Internationale Begegnungen	6-12 Tg. - -			
Akademie Remscheid	S-Kurse (Studienseminare, Werkstattkurse)	5 Tg.	B-Kurse	2jährig, berufsbegleitend	zwischen den Kursabschnitten finden z. T. Supervision und Praxisberatung statt, die Kurse enden mit einem Zertifikat oder Diplom.
			A-Kurse	1 - 1 1/2 Jahre praxisbegleitend, 4-5 1wöchige Abschnitte	
Burckhardthaus Gelnhausen	Einführungskurse Aufbaukurse Fortbildungstagungen Fortbildungsseminare Werkstattseminare Training Konsultationen Sonderprogramme	4- 6 Tg. 4- 6 Tg. 4- 6 Tg. 4- 6 Tg. 5- 8 Tg. 2- 5 Tg. 4 Tg. 5- 8 Tg.	Praxisbegleitende Fortbildung Weiterbildung	2jährig, berufsbegleitend, 4 8-15tägige Kursabschnitte 2jährig	zwischen den Kursabschnitten finden regionale Treffen statt. Die Kurse enden mit einem Zertifikat.
Diakonische Akademie	Fortbildungskurse Studienfahrten	3-12 Tg.	Akademiekurse	1 -2jährig berufsbe-	es finden regionale Arbeitsgruppen sowie

Institution	Bezeichnung der kurzfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bezeichnung der langfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bemerkungen
	Seminare Informationstagungen Studientagungen Anwendungsseminare Aufbauseminare Kooperationsseminare	i. d. R. lwöchig 3 Tg. 3- 5 Tg. 3 Tg.	3 Tg.	gleitend 2-4 Seminarabschnitte von 5-12 tägiger Dauer	Supervision statt. die Kurse enden z.T. mit einem Zertifikat.
Fortbildungs-Akademie des DCV	Seminare (auch Grund- und Aufbauseminare) Fachwochen Studienwochen	1-2 wöchig 4- 6 Tg.	Kurse in Abschnitten	1-2jährig berufsbegleitend 3-6 Kursabschnitte von 1-3 wöchiger Dauer	zwischen den Kursabschnitten findet Praxisberatung statt, die Kurse enden mit einem Zertifikat.
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	Kurse Seminare, z. T. zweiphasig auch in Aufbauform und Baukastensystem	3- 6 Tg. je 3- 6 Tg. z. T. enden Kurse mit Zertifikat.	Zusatzausbildung	1 1/2 jährig, berufsbegleitend, 3 Kursabschnitte von 5tägiger Dauer	der Kurs endet mit einem Zertifikat.
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	Studientagungen Blocklehrgänge	3- 4 Tg. 2- 3 lwöchige Abschnitte	-		

Institution	Bezeichnung der kurzfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bezeichnung der langfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bemerkungen
	Einzellehrgänge Arbeits- und Fortbildungstagungen	1wöchig 1wöchig			
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	Blocklehrgänge Tagungen Studientagungen	2-3wöchig 1wöchig 3- 4 Tg.	Fortbildung für Fach-/Praxisberater Projektfortbildung als Fortbildung vor Ort für ein Team oder eine Arbeitsgruppe einer Institution	1 - 1 1/2 jährig, 3-4 lwöchige Abschnitte berufsbegleitend	zwischen den Lehrgängen finden z. T. regionale Arbeitsgruppen statt, deren Arbeit von Mentoren begleitet wird.
I S S	Fortbildungsveranstaltungen Informationsveranstaltungen Lehrveranstaltungen	1-2wöchig und 1-2 phasig	Praxisprojekte Einzelberatung Beratungsprojekte Praxisberatung Praxisbegleitende Fortbildung		die Projekte dauern in der Regel mehrere Jahre, die kurzfristigen Veranstaltungen sind in diese häufig integriert.
Landjugendakademie Altenkirchen	Einführungskurse Fortbildungkurse Akademietagungen Studientagungen Trägervereinssitzungen	5tägig 14tägig 3-4wöchig	-		

Institution	Bezeichnung der kurzfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bezeichnung der langfristigen Veranstaltungen	Dauer	Bemerkungen
Landjugend-akademie Fredeburg	Lehrgänge Akademietagungen Seminare	3- 7 Tg.	-		
Wilhelm-Polligkeit-Institut	Lehrgang Grundlehrgang Aufbaulehrgang Arbeitstagung z. T. auch Baukastensystem	6-14tägig 3tägig	berufsbegleitende Fortbildung Akademiekurs Zusatzqualifikation	4 Abschnitte à 2 Wochen 6 1wöchige Abschnitte 3 2wöchige Abschnitte	die Kurse enden z. T. mit einem Zertifikat, z. T. finden zwischen den Kursabschnitten Beratungen vor Ort statt.

Auswertung

1. Kurzfristige Veranstaltungen

Die Terminologie für die kurzfristigen Fortbildungsveranstaltungen, die eine Dauer zwischen 3 und 12 Tagen haben und z. T. auch zweiphasig aufgebaut sind, ist äußerst vielfältig.
Folgende Zusammenfassung kann dabei getroffen werden:

a) Fortbildungstagungen (-seminare, -kurse, -lehrgänge), oft noch untergliedert in Grund-, Einführungs-, Block-, Aufbauseminare (-lehrgänge, -kurse), Anwendungsseminare, Kooperationsseminare als Bezeichnung für die "klassischen" Fortbildungsangebote.

Der Aufbau dieser Tagungen in Form eines Baukastensystems findet nur in wenigen Fällen und dort nur vereinzelt statt (Akademie Münster, Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Wilhelm-Polligkeit-Institut).

Bei zweiphasigen Kursen finden z. T. - jedoch nicht in der Regel - zwischen den Kursabschnitten regionale Arbeitsgruppen statt.

b) Studientagungen (-wochen, -seminare), auch Fachtagungen, Arbeitstagungen, Akademietagungen, Konsultationen, verstanden als Veranstaltungen mit Experten, Wissenschaftlern, Verbandsvertretern und Fachkräften aus der Praxis zur Erörterung spezifischer Fragestellungen und -probleme.

c) Gruppendynamische Veranstaltungen

d) Werkstattseminare

e) Informationstagungen mit dem begrenzten Anspruch der Weitergabe spezieller Informationen

f) Studienfahrten, internationale Begegnungen, Tage der Orientierung, Bildungsfreizeiten, Lehrveranstaltungen, Trägervereinssitzungen, Sonderprogramme als besondere Angebote.

Die kurzfristigen Veranstaltungen enden in der Regel nicht mit einem Zertifikat.

2. Langfristige Veranstaltungen

Die Terminologie für die langfristigen Veranstaltungen ist ebenfalls uneinheitlich.
Folgende Unterscheidung kann dabei getroffen werden:

a) Akademiekurse (auch praxisbegleitende Fortbildung, berufsbegleitende Fortbildung genannt) - diese werden oft untergliedert in Grund- und Aufbaukurse, A- und B-Kurse, es findet sich die Bezeichnung "Kurse in Abschnitten".
Diese Kurse dauern zwischen 1 - 2 Jahren und finden berufsbegleitend statt. Sie umfassen zwischen 4 - 6 Abschnitten von 1-2 (z. T. auch 3) wöchiger Dauer.
In der Regel finden zwischen den Kursabschnitten R e g i o n a l g r u p p e n t r e f f e n statt, die von Mentoren betreut werden, bei einigen Kursen - abhängig vom Kursinhalt - wird auch Supervision durchgeführt.
Diese Kurse enden in der Regel mit einem Zertifikat oder Diplom.

b) Bestimmte Angebote werden als Weiterbildung oder Zusatzausbildung (Zusatzqualifikation) bezeichnet, was verdeutlichen soll, daß in diesen Veranstaltungen ein neues Arbeitsgebiet mit entsprechenden Qualifikationen erarbeitet wird.

d) Die dritte Gruppe der langfristigen Fortbildung umfaßt Projektberatung, Projektfortbildung, Einzelberatung, Beratungsprojekte, Praxisprojekte, Institutionsberatung.
Diese Fortbildungsformen finden in der Regel vor Ort, d. h., in den entsprechenden Institutionen mit mehreren oder allen Mitarbeitern eines Teams oder Arbeitsgebietes statt und erstrecken sich über mehrere Jahre.

3. Zum Verhältnis zwischen kurz- und langfristigen Veranstaltungen

Eine quantitative Auswertung, die darüber Auskunft gibt, ob in der Mehrzahl kurz- oder langfristige Fortbildung durchgeführt wird, ergibt am Beispiel der Jahresprogramme 1980 folgendes Bild:

Tabelle 6: Zum Verhältnis zwischen kurz- und langfristiger Fortbildung 299)

Institution	Verhältnis zwischen kurz- und langfristiger Fortbildung
Akademie des Deutschen Vereins	Es werden nur langfristige Angebote durchgeführt.
Akademie Münster	Von 34 ausgeschriebenen Veranstaltungen 1980 sind 28 Angebote Bestandteil langfristiger Fortbildung und 6 kurzfristige Veranstaltungen. Hinzu kommt die Durchführung von Projektberatung als weitere langfristige Fortbildungsform.
Akademie Klausenhof	In der Abteilung I werden nur kurzfristige Angebote durchgeführt.
Akademie Remscheid	Von 94 ausgeschriebenen Veranstaltungen 1980 sind 67 Angebote Bestandteil langfristiger Fortbildung und 27 kurzfristige Veranstaltungen. Die Zahl der langfristigen Veranstaltungen wurde dabei anhand der Jahresprogramme 1979 und 1980 ermittelt.
Burckhardthaus Gelnhausen	Von 55 ausgeschriebenen Veranstaltungen 1980 sind 25 Angebote Bestandteil langfristiger Fortbildung und 30 kurzfristige Veranstaltungen. Im Jahresbericht 1979/80 wird für das Jahr 1978 errechnet , daß - gemessen an der Zahl der durchgeführten Kurstage - 48 % der Kurstage Bestandteil langfristiger Fortbildung sind. 300)

299)
Zu den langfristigen Veranstaltungen werden dabei alle Kurse gerechnet, die mehr als zwei Abschnitte umfassen sowie langfristige Beratungsprojekte, Formen von Institutionsberatung etc. Die Auswertung errechnet die pro Jahr durchgeführten Lehrgänge, unabhängig davon, wieviel Tage sie dauern. Bei mehrphasigen Veranstaltungen wird jede Phase als ein Lehrgang gerechnet. Die Durchführung von Institutionsberatung etc. kann nicht in Lehrgänge umgerechnet werden und wird dabei rechnerisch nicht einbezogen. Die Angaben wurden auf der Grundlage der Jahresgramme 1980 erstellt.

300)
vgl.: Burckhardthaus Gelnhausen: Jahresbericht 1979/80, Gelnhausen o. J., S. 28

Institution	Verhältnis zwischen kurz- und langfristiger Fortbildung
Diakonische Akademie	Von 118 angebotenen Veranstaltungen 1980 sind 42 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 66 kurzfristige Veranstaltungen und 10 Bestandteil eines Baukastensystems.
Fortbildungs-Akademie des DCV	Von den 1980 ausgeschriebenen 37Veranstaltungen sind 30 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 8 kurzfristige Veranstaltungen.
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	Von den 1980 ausgeschriebenen 71 Veranstaltungen sind 6 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 65 kurzfristige Veranstaltungen (Die Angaben beziehen sich nur auf das Halbjahresprogramm Januar - Juli 1980).
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	Von den 52 ausgeschriebenen Veranstaltungen 1980 sind 3 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 49 kurzfristige Veranstaltungen.
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	Von den 1980 ausgeschriebenen 21 Veranstaltungen sind 6 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 15 kurzfristige Veranstaltungen.
I S S	Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Durchführung von langfristigen Projekten.
Landjugendakademie Altenkirchen	Von den 1980 ausgeschriebenen 50 Veranstaltungen sind 3 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 47 kurzfristige Veranstaltungen.
Landjugendakademie Fredeburg	Von den 1980 ausgeschriebenen 57 Veranstaltungen sind alle kurzfristige Angebote (Die Angaben beziehen sich nur auf das Sommerhalbjahresprogramm).
Wilhelm-Polligkeit-Institut	Von den 1980 ausgeschriebenen 59 Veranstaltungen sind 18 Bestandteil langfristiger Fortbildung und 41 kurzfristige Veranstaltungen.

Auswertung

Diese Auszählung zeigt, daß

- 5 Fortbildungsinstitutionen in der Mehrzahl langfristige Fortbildung durchführen (Akademie des Deutschen Vereins zu 100 %, Akademie Münster zu ca. 82 %, Akademie Remscheid zu ca. 71 %, Fortbildungs-Akademie des DCV zu ca. 78 %, I S S (Prozentanteil nicht ermittelbar, jedoch sind kurzfristige Veranstaltungen die Ausnahme);
- 2 Fortbildungsinstitutionen etwa zur Hälfte langfristige Fortbildung durchführen (Burckhardthaus Gelnhausen ca. 45 %, Diakonische Akademie ca. 38 %);
- 5 Fortbildungsinstitutionen zwischen 30 und 5 % langfristige Fortbildung durchführen (ca. 30 % Wilhelm-Polligkeit-Institut, ca. 28 % Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, ca. 8 % Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, ca. 6 % Landjugendakademie Altenkirchen, ca. 5 % Fortbildungswerk des Deutschen Vereins);
- 2 Institutionen keine langfristige Fortbildung anbieten (Akademie Klausenhof (Abteilung I) und Landjugendakademie Fredeburg).

4. Regionale Arbeitsgruppen und Supervision zwischen den Kursabschnitten

Tabelle 6 weist weiterhin aus, daß bei den langfristigen Veranstaltungen in allen Fällen (außer der Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt) zwischen den Seminarabschnitten vor Ort regionale Arbeitsgruppen für die Teilnehmer der Fortbildung, Beratung durch Mentoren oder Supervision (Einzel- oder Gruppensupervision) stattfinden.

Ebenso ist festzustellen, daß alle Fortbildungsinstitutionen, mit Ausnahme des Fortbildungswerkes für sozialpädagogische Fachkräfte, ihre langfristigen Kurse mit einem Diplom oder Zertifikat abschließen.

Zusammenfassung

Die Auswertung bestätigt, daß die Durchführung langfristiger Fortbildung von der Mehrzahl der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen als eine ihrer Hauptaufgaben angesehen wird. Somit hält das unter 4.3 angegebene Charakteristikum bundeszentraler Fortbildung, vorrangig langfristige Fortbildung anzubieten, einer empirischen Überprüfung stand.

Eine Ausnahme machen hierbei die beiden Landjugendakademien Altenkirchen und Fredeburg und die Akademie Klausenhof, Abteilung I, die fast ausschließlich kurzfristige Fortbildung durchführen. Dies kann mit dem spezifischen Auftrag dieser Institutionen, Bildungsangebote für die Landjugend und Landbevölkerung anzubieten, zusammenhängen.

Geht man ferner davon aus, daß zwischen der Akademie des Deutschen Vereins und dem Fortbildungswerk des Deutschen Vereins eine Arbeitsteilung in bezug auf lang- und kurzfristige Fortbildung besteht, so relativieren sich auch die Prozentangaben für diese beiden Institutionen.

Somit bleibt nur die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt mit nur 8 % langfristiger Fortbildung weit unter dem Anteil der anderen Fortbildungsinstitutionen. Dies gilt auch für die Tatsache, daß bei der Arbeiterwohlfahrt bei den langfristigen Veranstaltungen zwischen den Kursabschnitten keine regionalen Arbeitsgruppen o.ä. durchgeführt werden. Die anderen langfristigen Veranstaltungen sind so aufgebaut, daß zwischen den Kursabschnitten regionale Arbeitsgruppen, Beratung durch Mentoren oder Supervision stattfinden und diese Kurse mit einem Zertifikat oder Diplom enden.

Zu bemerken ist weiterhin, daß bestimmte Angebote als Weiterbildung bzw. Zusatzqualifikation konzipiert sind und damit den herkömmlichen Rahmen von Fortbildung verlassen.

Weiterhin zeigt Tabelle 5, daß die Fortbildung vorrangig in Lehrgangs- und Seminarform durchgeführt wird und in den zentra-

len Fortbildungsinstitutionen stattfindet.
Fortbildungsformen vor Ort wie z. B. Institutionsberatung, Projektfortbildung etc. werden von den wenigsten Institutionen angeboten und machen hier einen geringen Teil der Angebote aus (mit Ausnahme des ISS, welches fast nur solche Projekte durchführt).

4.8 Didaktisch-methodische Prinzipien

In diesem Abschnitt sollen allgemeine didaktisch-methodische Aussagen, die den Fortbildungsveranstaltungen zugrunde gelegt werden, dargestellt werden.
Der Aussagewert der hier zu verwendenden Texte ist in bezug auf diese Fragestellungen recht uneinheitlich: Während in einzelnen Konzeptionen direkte Aussagen zur Didaktik/Methodik vorgenommen werden, müssen sie für andere Fortbildungsinstitutionen mittelbar abgeleitet werden.

Die Auswertung des didaktisch-methodischen Bereichs beschränkt sich auf das "offizielle" Material bundeszentraler Fortbildung, d. h., auf Programme, Jahresberichte, Konzeptionen etc. [301]
Obwohl in den Beschreibungen einzelner Kurse häufig didaktisch-methodische Prinzipien dargestellt werden, sollen diese hier außer acht gelassen werden. Dies begründet sich darin, daß die in der Regel von einzelnen Dozenten verfaßten Berichte mit allgemeinen Äußerungen der entsprechenden Institutionen nicht immer deckungsgleich sind bzw. von den Dozenten der Institutionen verschiedene, auch widersprüchliche Positionen vertreten werden. Diese Problematik soll hier nicht aufgegriffen werden. Sie verweist auf die Möglichkeit der unterschiedlichen Ausgestaltung von Handlungsspielräumen. Diese können jedoch in ihrem tatsächlichen Ausmaß hier nicht erfaßt werden.

---

301)
In die Auswertung wird das ISS aufgrund der schon mehrfach beschriebenen Tatsache, daß es vorrangig Institutionsberatung durchführt, nicht einbezogen. Didaktisch-methodische Prinzipien sollen hier auf die Fortbildung in den Lehrgängen bezogen verstanden werden; obwohl es außer Frage steht, daß ein Teil solcher konzeptioneller Vorstellungen auch in die Institutionsberatung eingeht.

Hauptsächlich sind es die folgenden Prinzipien, die den didaktisch-methodischen Bereich bestimmen:

1. Teilnehmerorientierung
2. Vermittlung zwischen Theorie und Praxis
3. Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen
4. Arbeitsformen und Einsatz von Medien

ad 1: Teilnehmerorientierung

Das Prinzip der Teilnehmerorientierung liegt fast allen bundeszentralen konzeptionellen Vorstellungen der Fortbildung zugrunde - es wird jedoch inhaltlich unterschiedlich gefaßt, auch der Grad der Konkretisierung dieses Prinzips ist uneinheitlich.

Ein wesentliches Moment von Teilnehmerorientierung ist der Ansatz an den Praxisproblemen der Teilnehmer:
Die Konzeption der Arbeiterwohlfahrt fordert z. B., daß die Fortbildung "an den Praxisproblemen ansetzt und die konkreten Praxisprobleme der Mitarbeiter im sozialen Bereich und ihre institutionellen Bedingungen miteinbezieht." [302]

In ähnlicher Weise wird von der Akademie Remscheid der Einbezug der beruflichen Arbeitsbedingungen der Teilnehmer in Form eines strukturierten Erfahrungsaustausches gefordert. [303]

Auch die Fortbildungsabteilungen des Deutschen Vereins fordern eine Orientierung an der Praxis und den konkreten Erfahrungen der Teilnehmer. [304]

---

302) Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt ..., S. 176

303) vgl.: Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980, Remscheid, S. 5

304) vgl.: Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte: Tätigkeitsbericht 1977, Frankfurt 1978, S. 2

Ebenso formulieren die Fortbildungs-Akademie des DCV, das Burckhardthaus Gelnhausen und die Landjugendakademie Altenkirchen das Prinzip der Praxisnähe. [305]

Für Dreier von der Akademie Münster hat der Ansatz an den eigenen Praxiserfahrungen im alltäglichen Geschehen die Chance, weitere Lernprozesse zu initiieren, um "die eigenen Interessen zu artikulieren und in dem so gewonnenen Freiraum Entscheidungen zu treffen". [306]
In Rückgriff auf Habermas beschreibt Dreier diese Prozesse als S e l b s t r e f l e x i o n , die zu einer "Bewegung der Emanzipation" führen soll.

Als zweites Charakteristikum von Teilnehmerorientierung wird die M i t b e s t i m m u n g u n d B e t e i l i g u n g d e r T e i l n e h m e r an der Planung der Inhalte und Methoden der Fortbildung und ihrer Durchführung beschrieben.

So wird z. B. in der Konzeption der Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt gefordert, daß "den Teilnehmern eine Mitbestimmung bei den Zielen, Inhalten und der Didaktik eröffnet werden muß" [307]. Das Burckhardthaus Gelnhausen [308] sieht durch die Beteiligung der Teilnehmer an der inhaltlichen Planung und Durchführung die Chance, die Fähigkeit zur Selbstorganisation

---

305)
vgl.: Nachbauer, K./ Leinfelder, F.: Erster Kurs für Leiter von Heimen der Erziehungshilfe abgeschlossen, in: Caritas 1979, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1979, S. 306;
Landjugendakademie Altenkirchen: Akademieprogramm 1980, o. O. u. J. u. o. S.;
Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1980, Gelnhausen, S. 46 sowie Hesse, O. u. a. (Hrsg.): Evangelische Fortbildungsstätten...

306)
Dreier, W.: Praxisverändernde Bildung ..., S. 36

307)
Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 180

308)
vgl.: Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1980, S. 46 und Hesse, O. u.a.(Hrsg.): Evangelische Fortbildungsstätten..., S. 39

des Lernens zu fördern.

In drei Beschreibungen verschiedener an der Fortbildungs-Akademie des DCV durchgeführter Kurse wird die Planungsbeteiligung der Teilnehmer für jeden Kurs als wichtiges Moment beschrieben. [309]

Auch die Diakonische Akademie formuliert, daß die Teilnehmer Inhalte und Wege zu den Lernzielen weitgehend mitbestimmen sollen [310]. Die Fortbildungsabteilungen des Deutschen Vereins beschreiben das aktive Mitgestalten der Lernprozesse durch die Teilnehmer als Grundprinzip des Lernens. [311]

Auch in der Konzeption der Landjugendakademie Altenkirchen ist der Anspruch der Beteiligung der Teilnehmer an der Planung und Durchführung der Kurse verankert. [312]

Im Jahresprogramm 1980 des Wilhelm-Polligkeit-Instituts werden folgende methodische Prinzipien formuliert: "Grundsätzlich wird angestrebt, jeden Teilnehmer zu aktivieren, Lernprozesse selbst zu gestalten und ihm Übungsfelder für Kreativität, Spontaneität und Flexibilität anzubieten. So werden denn auch die Arbeitsweisen bevorzugt, die teilnehmerorientierte Problemstellungen und deren Systematisierung in den Vordergrund rücken ...". [313]

Die Akademie Münster formuliert in diesem Zusammenhang, daß das Lernen "eigenverantwortlich" und durch "Selbst-Entdecken" und

---

309) vgl.: Broedel, M. u. a.: Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie des DCV, in: Caritas 80, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1980, S. 319 f.

310) vgl.: Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980, S. 4

311) vgl.: Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte: Programm 1980, Frankfurt 1979, S. 6 sowie Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte: Programm 1980, S. 1

312) vgl.: Hesse, O. u. a. (Hrsg.): Evangelische Fortbildungsstätten..., S. 74

313) DPWV: Lehrgangskalender 1980, S. 10

"Selbst-Aneignen" ablaufen muß". [314]

Auch die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt nennt Formen s e l b s t b e s t i m m t e n L e r n e n s als einen wichtigen Bestandteil ihrer Konzeption. [315]
Als Ziel der Förderung von Mitbestimmung und selbstorganisiertem Lernen wird dabei von der Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt "eine Initiativfunktion zur Anregung selbstorganisierter lokaler und regionaler Fortbildung"angestrebt. [316]

Für die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt und für die Akademie Münster wird das Prinzip der Mitbestimmung erweitert zu der Forderung nach D e m o k r a t i s i e r u n g d e s L e r n p r o z e s s e s :
"Bezogen auf die interne Fortbildungsorganisation verlangt es die Schaffung und Aufrechterhaltung transparenter und demokratischer Entscheidungsstrukturen". [317]

Dreier schreibt, daß "Lerngruppen mit demokratischem Führungs- und Lernstil unverzichtbarer Ausgangspunkt emanzipatorischer Bildung sind". [318]

ad 2: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis

Da bundeszentrale Fortbildung abgehoben von der konkreten Praxis an einem z e n t r a l e n L e r n o r t stattfindet und die dadurch entstehende P r a x i s f e r n e und z. T. Unverbindlichkeit der Lerninhalte deren Umsetzung fragwürdig macht, ist der Versuch der Vermittlung theoretischer, vor allem

---

314) Dreier, W.: Praxisverändernde Bildung ...,S. 36

315) vgl.: Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt..., S. 180

316) vgl.: ebenda, S. 177

317) ebenda, S. 180

318) Dreier, W.: Politische und theologische Perspektiven..., S. 60

sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse mit der konkreten Praxis ein vorrangiges didaktisches Prinzip der Fortbildung.

So postuliert die Akademie Remscheid eine Verschränkung von theoretischem und praktischem Lernen: Theoretische Erkenntnisse werden im Zusammenhang mit praktischem Lernen vermittelt, da auch im Berufsalltag von einer Integration zwischen Theorie und Praxis auszugehen ist. [319)]

Scherpner formuliert für die Fortbildung des Deutschen Vereins, daß "alle Angebote an dem Kriterium der Praxiswirksamkeit für das berufliche Tun sowie an den Umsetzungsmöglichkeiten in den sozialen Institutionen zu messen" sind. [320)]
Die Inhalte der Fortbildung werden dabei abgestimmt mit den "Anforderungen der Praxis, den Bedürfnissen der Teilnehmer, Ergebnissen der Wissenschaft und modellhaften Entwicklungen." [321)]

In der Fortbildungskonzeption der Arbeiterwohlfahrt wird die Vermittlung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in Zusammenhang mit der Entwicklung eines k r i t i s c h e n P r a x i s b e w u ß t s e i n s gebracht. Der Fortbildung wird die Funktion zugeschrieben, "bei der Umsetzung neuerer sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis" zu helfen, zu beraten und zu unterstützen. [322)]

Hesse, Direktor der Landjugendakademie Altenkirchen, sieht in der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis eine Hauptaufgabe bundeszentraler Fortbildung. [323)]

---

319) vgl.: Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980, S. 5

320) vgl.: Scherpner, M.: Konzeptionelle Aspekte ..., S. 234

321) Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte: Tätigkeitsbericht 1977 ..., S. 2

322) vgl.: Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt ..., S. 177

323) vgl.: Hesse, O.: Probleme bundeszentraler Fortbildung ..., S. 154

Um den Bezug zwischen Theorie und Praxis zu verstärken, wird von den meisten bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen weiterhin das Prinzip der Weiterarbeit zwischen den Kursabschnitten (bei zwei- und mehrphasigen Veranstaltungen) vertreten. Diese Weiterarbeit findet sowohl in regionalen Arbeitsgruppen als auch in Supervisionsgruppen und in Gruppen statt, die von Mentoren und Beratern begleitet werden.

ad 3: Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen

Um zu einem effektiven Lernprozeß zu gelangen, wird nicht nur die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gefordert, sondern auch eine Verbindung zwischen kognitivem und affektivem Lernen bzw. zwischen inhaltlichem und prozeß-orientiertem Lernen.

Die Akademie Remscheid hat dieses Prinzip auf die Formel "Veränderung des Verhaltens, nicht nur des Wissens" gebracht, d. h.,die Teilnehmer sollen auch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Verwendung neuer kulturpädagogischer Medien in der Jugend- und Sozialarbeit erweitern. [324]

Das Fortbildungswerk des Deutschen Vereins will Lernprozesse initiieren, die sowohl der Informationsvermittlung als auch der kritischen Reflexion des Arbeitsfeldes und der Förderung methodischen Arbeitens dienen. [325]

Auch die Fortbildungs-Akademie des DCV beschreibt eine solche Verbindung der Aneignung von Wissen und der Einübung neuer Verhaltensweisen, der Verbindung kognitiven und affektiven Lernens als didaktisches Konzept. [326]

---

324) vgl.: Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980, S. 5

325) vgl.: Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte: Tätigkeitsbericht 1977..., S. 2

326) vgl.: Broedel, M. u.a.: Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie des DCV, in: Caritas 77..., S. 268 und Nachbauer, K./Leinfelder, F.: Erster Kurs..., S. 306

Das Burckhardthaus Gelnhausen faßt dieses Prinzip unter dem Begriff S o z i a l e s L e r n e n zusammen und versteht darunter eine Arbeit an inhaltlichen Problemen und die Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses. Emotionales und rationales Lernen werden im Gesamtlernprozeß als gleichwertig angesehen. [327]

Auch die Landjugendakademie Fredeburg beruft sich auf den Begriff des Sozialen Lernens als eine Form der Verknüpfung berufs- und aufgabenbezogener Fachthemen mit Inhalten und Methoden Sozialen Lernens. [328]

Als methodische Prinzipien werden im Kontext prozeßorientiertem Lernens das "Hier-und-Jetzt-Prinzip", verstanden als Orientierung an der Wirklichkeit des Kursgeschehens und als Übungs- und Anwendungsfeld, und Formen von S e l b s t e r f a h r u n g genannt. In der Regel werden jedoch rein gruppendynamische Veranstaltungen im Sinne von Selbsterfahrungsgruppen ohne inhaltlichen Bezug auf das jeweilige Arbeitsfeld abgelehnt.

Dreier beschreibt für die Akademie Münster, daß das Fortbildungskonzept auf einer Verknüpfung persönlichkeits- und gruppenorientierter sowie institutionsorientierter und politischer Handlungsstrategien basiert und eine Verknüpfung praxisbezogener, thematisch-inhaltlicher und prozeßorientierter Lerninhalte stattfinden muß. [329]

Zwei hauptamtliche Dozenten der Akademie Münster begründen ausführlich Funktion und Stellenwert g r u p p e n d y n a m i s c h e r L e r n v e r f a h r e n in der Erwachsenenbildung. [330]

---

327) vgl.: Hesse, O. u. a. (Hrsg.): Evangelische Fortbildungsstätten ..., S. 39

328) vgl.: Landjugendakademie Fredeburg: Tätigkeitsbericht 1979, o. O. u. o. J., S. 1

329) vgl.: Dreier, W.: Vorwort im Jahresplan 1976 der Akademie Münster, Münster, S. 4

330) vgl.: Dorst, B./Leffers, C.-J.: Zum Stellenwert gruppendynamischer Lernverfahren innerhalb der Erwachsenenbildung, in: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.): Sachbeiträge ...1977..., S. 38 ff.

Durch die Anwendung von Elementen der Gruppendynamik in Verbindung mit der Vermittlung kognitiver Wissensgehalte und systematischer Praxisreflexion sehen sie die Möglichkeit der Realisierung emanzipatorischer Bildung durch die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen persönlichkeitsorientiertem und politischem Lernen.

ad 4: Arbeitsformen und Einsatz von Medien

Die Entwicklung verschiedener Arbeitsformen und der Einsatz moderner Medien in der Fortbildung wird von allen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen postuliert bzw. praktiziert. Fast alle Fortbildungsinstitutionen führen die von ihnen verwendeten Medien und Arbeitsformen an, ohne diese zu spezifizieren oder mit Zielen und Inhalten in einen näheren Zusammenhang zu bringen.

In der Regel wird jedoch solchen Medien der Vorzug gegeben, die eine Teilnehmeraktivierung und -mitbestimmung ermöglichen.[331)]

Folgende Arbeitsweisen werden genannt:

Erfahrungsaustausch
Informationen (Literaturauszüge, Arbeitspapiere, Praxisberichte, Referate)
Texterarbeitung
Diskussion (im Plenum und in Kleingruppen)
schriftliche Ausarbeitung
Fallanalysen
Beobachtungsübungen
Selbststudium
Lehrgespräche
Einsatz von Foto/Film/Video/Tonband
Musisch-kreative Arbeitsweisen
Einbezug rhythmischer Elemente
Planspiele
Rollenspiele

331) vgl. z. B.: Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1980, S. 4
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins: Programm 1980, S. 6

Kommunikations- und Kooperationsübungen
Reflexion des Lernprozesses
Gruppendynamische Übungen
Psychodrama
Balintgruppen/Selbsterfahrungsgruppen
Meditationen
Exkursionen

Für die Akademie Remscheid ist festzustellen, daß der Medieneinsatz im Gegensatz zu den anderen Fortbildungsinstitutionen eine besondere Begründung erfährt:
"Ein wesentlicher und für die kulturelle Bildung typischer Bestandteil der Methode sind die künstlerischen und technischen Medien. Diese sind Mittel der Kommunikation und Träger von Inhalten. Sie ermöglichen Wahrnehmung, Ausdruck und Distanzierung. In einer Zeit der medialen Überflutung kann die individuelle Verfügung über diese Medien einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Selbstbestimmung leisten." [332]

Zusammenfassung

1. Im didaktisch-methodischen Bereich bundeszentraler Fortbildung hat sich zunehmend ein teilnehmerorientierter Ansatz durchgesetzt, der an den Praxisproblemen der Teilnehmer seinen Ausgangspunkt hat, die Mitbestimmung und Beteiligung der Teilnehmer bei der Planung der Inhalte, Methoden, Ziele und Durchführung praktiziert. Damit soll die Entwicklung von Formen selbstbestimmten Lernens und die Demokratisierung der Lernprozesse unterstützt werden.

   Der Konkretisierungsgrad dieses Prinzips der Teilnehmerorientierung ist jedoch sehr unterschiedlich und bei den meisten Fortbildungsinstitutionen nicht sehr hoch, so daß die allgemeine Übereinstimmung zwischen den verschiedenen bundes-

---

332) Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980 , S. 4

zentralen Fortbildungsinstitutionen aufgrund der Allgemeinheit der Aussagen bedingt sein kann.

Eine Begründung für die Teilnehmerorientierung fehlt in der Regel, mit Ausnahme bei den Konzeptionen der Akademie Münster und der Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, die in der Teilnehmerorientierung ein wesentliches Moment zur Initiierung emanzipatorischer Bildungsarbeit sehen.

2. Das zweite beschriebene Prinzip - die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis - wird ebenfalls nur auf allgemeiner Ebene begründet.

   So geht die Akademie Remscheid davon aus, daß auch im Berufsalltag eine Integration von Theorie und Praxis zu leisten sei, und für die Fortbildung des Deutschen Vereins ist die Praxiswirksamkeit zentrales Kriterium der Auswahl von Angeboten.

   Eine weitere Konkretisierung wird wiederum nur von der Akademie Münster und der Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt vorgenommen. Die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt spricht von der Entwicklung eines kritischen Praxisbewußtseins und fordert von der Fortbildung, veränderte Handlungsformen im Praxisfeld zu entwickeln und neuere sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Die Akademie Münster geht von einer praxisverändernden Bildung aus und fordert dazu die Entwicklung politischer Handlungsstrategien in der Fortbildung.

3. Die Verbindung kognitiver und affektiver Lernprozesse wird mit der Notwendigkeit begründet, durch die Fortbildung nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Verhaltens- und Einstellungsänderung zu realisieren.

   Hier ist es wiederum nur die Akademie Münster, die dieses Prinzip in Zusammenhang mit der Zielsetzung der Realisierung einer emanzipatorischen Bildungsarbeit bringt, während die

anderen Fortbildungsinstitutionen die Frage, in welche Richtung die gewünschte Verhaltens- und Einstellungsänderung gehen soll, weitgehend nicht explizieren.

4. In der bundeszentralen Fortbildung werden eine Reihe von A r b e i t s f o r m e n und Medien eingesetzt, die der Unterstützung der genannten didaktisch-methodischen Prinzipien dienen und somit die Umsetzung eines teilnehmerorientierten Ansatzes fördern sollen.

   Ausschließlich die Akademie Remscheid setzt die von ihr verwendeten Medien in Zusammenhang mit ihrer inhaltlichen Zielsetzung, "zur kulturellen Selbstbestimmung" beitragen zu wollen.

5. Ausgewählte Beschreibung und Analyse langfristiger bundeszentraler Fortbildung

5.1 Begründung für die Auswahl der untersuchten Veranstaltungen

Die zentralen Spezifika bundeszentraler Fortbildung - so wurde bereits mehrfach aufgezeigt - sind ihre langfristigen Angebote und dabei wiederum besonders die für sogenannte Multiplikatoren in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

Die kurzfristige Fortbildung ist zwar didaktisch-methodisch verbessert und zielt auch neben einer Wissensvermittlung auf Verhaltensänderung, ansonsten entspricht sie jedoch weiterhin der "traditionellen" Fortbildung: ihre Teilnehmer kommen aus dem gesamten Bundesgebiet, vereinzelt werden auch zwei Mitarbeiter einer Institution durch die Fortbildung erfaßt. Der Praxisbezug in diesen Lehrgängen ist trotz aller didaktisch-methodischen Bemühungen jedoch weiterhin ein nicht bewältigtes Problem.

Dagegen ist die langfristige Fortbildung durch ihre Organisationsstruktur und den Einbezug regionaler Arbeitsgruppen und Supervision wesentlich "professioneller" aufgebaut. Sie entspricht am ehesten den von den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen selbst formulierten Ansprüchen, modellhafte Fortbildungsformen anzubieten und neue Entwicklungen einzuleiten, die auch auf regionale Fortbildungssysteme Auswirkungen haben sollen.

Aus diesem Grunde soll im vorliegenden Kapitel besonders auf die langfristige Fortbildung eingegangen und diese exemplarisch untersucht werden.
Bei der A u s w a h l der im folgenden untersuchten V e r a n s t a l t u n g e n spielten zwei Gesichtspunkte eine Rolle:

1. Es sollten solche Fortbildungsangebote hier exemplarisch analysiert werden, die von möglichst vielen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen durchgeführt werden.
   Eine Auflistung der langfristigen Fortbildungsangebote er-

gibt dabei folgendes Bild:

Tabelle 7: Themen und Inhalte langfristiger Fortbildung [333]

- Leitung und Beratung von Organisationen und Verbänden, Sozialmanagement (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Methoden der Beratung, Gruppenleitung, Arbeit mit einzelnen, Gruppen, Gemeinwesen und Organisationen (Akademie Münster, Akademie Remscheid, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte)
- Supervision (Fachberatung, Praxisberatung) (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Heimerziehung (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Remscheid, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Wohnstätten/Werkstätten für Behinderte (Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungs-Akademie des DCV, Wilhelm-Polligkeit-Institut)
- Familienbehandlung-, -pflege, -therapie; Erziehungsberatung (Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Altenheimleiter (Diakonische Akademie, Wilhelm-Polligkeit-Institut)
- Gemeinwesenarbeit/Gemeindeentwicklung (Burckhardthaus Gelnhausen, Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Gemeindebezogene Diakonie (Burckhardthaus Gelnhausen)
- Gemeindehelfer (Burckhardthaus Gelnhausen)
- Arbeit mit Kindern (Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen)
- Spielpädagogik (Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen)
- Theologische Fortbildung für Sozialarbeiter (Burckhardthaus Gelnhausen)
- Ausbildung (Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Fortbildung/Erwachsenenbildung (Akademie Münster, Diakonische Akademie)
- Projekttraining für Diplom-Pädagogen (Akademie Münster, Akademie Remscheid)

---

333) vgl.: die Jahresprogramme 1977 - 1980 der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen

- Sozialarbeit mit psychisch Kranken (Fortbildungswerk des Deutschen Vereins)
- Arbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern (Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Schwangerschaftskonfliktberatung (Fortbildungs-Akademie des DCV)
- Heilpädagogik (Diakonische Akademie)
- Sozialwissenschaftlicher Grundkurs (Akademie Münster)
- Sozialtherapie (Akademie Münster)
- Öffentlichkeitsarbeit (Akademie Remscheid)
- Kulturpädagogik (Akademie Remscheid)
- Sozialkulturelle Animation (Akademie Remscheid)
- Musikpädagogik (Akademie Remscheid)
- Leitung und Beratung von Popgruppen (Akademie Remscheid)
- Theaterspielen (Akademie Remscheid)
- Bewegungs- und Tanzerziehung (Akademie Remscheid)
- Rhythmische Erziehung (Akademie Remscheid)
- Methoden der Animation für Bildende Künstler (Akademie Remscheid)
- Bildnerisches Gestalten (Akademie Remscheid)
- Foto-Film-Video (Akademie Remscheid)

Diese Übersicht weist aus, daß es 5 inhaltliche Schwerpunkte gibt, die von mindestens 4 bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen vertreten werden: Leitung und Beratung von Organisationen und Verbänden, Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik [334], Supervision als spezifische Methode in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Heimerziehung, Wohnstätten/Werkstätten für Behinderte.

---

334)
Dieser Aufgabenschwerpunkt ist auch in der kurzfristigen Fortbildung ein stark vertretener Bereich. So werden Methoden der Sozialarbeit und besonders Beratungsmethoden von 9 Institutionen angeboten. (vgl. dazu Punkt 5.2, S. 158 ff.)
Die Überlegungen und Konzeptionen zu den kurzfristigen Veranstaltungen werden deshalb z. T. in die Darstellung einbezogen, sofern sie inhaltlich von denen zu den langfristigen nicht divergieren.

2. Die Auswahl für die folgende Analyse fiel auf die drei zuerst genannten Bereiche aus folgenden Gründen:

   a) Die Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik waren und sind ein wichtiges Moment in der Sozialarbeit und spielen auch in der Fortbildung eine zentrale Rolle. Gerade in den letzten Jahren ist wieder eine Zunahme "neuer" Methoden zu verzeichnen.
   Hierbei gewinnt Beratung als Arbeitsform oder Methode in der sozialen Arbeit immer mehr an Gewicht, während sogenannte "klassische" Methoden in der Fortbildung immer weniger vermittelt werden.

   b) Supervision ist als spezifische Methode der Sozialarbeit anzusehen, die sich nicht direkt auf die Arbeit mit den Klienten bezieht, jedoch die Beziehung zwischen Sozialarbeiter und Klienten in einem Supervisionsprozeß reflektiert und so indirekt auf die Arbeit mit den Klienten einwirkt.

   Im Bereich der Supervisorenfort- und -weiterbildung hat in den letzten Jahren in der fachlichen Auseinandersetzung um ihre Inhalte, Organisationsstrukturen etc. die wohl intensivste Diskussion im Bereich der langfristigen bundeszentralen Fortbildung stattgefunden. So sehen einige Fortbildungsinstitutionen diesen Bereich als ihren besonderen Schwerpunkt an (so z. B. die Akademie Münster und das Burckhardthaus Gelnhausen), so daß aufgrund des hohen Problembewußtseins für die hier interessierenden Fragestellungen wesentliche Rückschlüsse zu erwarten sind. Zudem ist das Arbeitsfeld Supervision ein sich ständig expandierender Bereich, somit wird durch das Aufgreifen der Supervisorenfort- und -weiterbildung ein für die Sozialarbeit insgesamt relevantes Gebiet aufgegriffen.

   c) Der dritte hier ausgewählte Schwerpunkt: Leitung und Beratung von Organisationen und Verbänden bietet m. E. die Möglichkeit, Vorstellungen der bundeszentralen Fortbil-

dungsträger über die Organisationsstruktur von Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu eruieren. Diese wiederum sind von Interesse für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand.

Die drei ausgewählten Fortbildungsbereiche stellen damit sowohl von ihrer quantitativen Häufigkeit - bezogen auf das gesamte Programmangebot der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen - als auch in bezug auf ihre Relevanz für Problemstellungen und Entwicklungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik drei zentrale Momente dar. Sie geben auf den verschiedenen Ebenen Auskunft über die Funktion von Sozialarbeit/Sozialpädagogik.
Im weiteren wird also die langfristige Fortbildung im Bereich von Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Supervision und Leitung ausführlicher - im Zusammenhang mit den entwickelten Hypothesen - untersucht.

5.2 Fortbildung im Bereich von psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

5.2.1 Problemstellung

Es wurde bereits mehrfach festgestellt, daß Methoden ein in der Fortbildung stark vertretener Bereich sind.
Dieser Tatbestand bezieht sich jedoch ausschließlich auf die Methoden,die die Interaktion mit Klienten/Klientengruppen betreffen.
Pfaffenberger zählt zu den "berufsspezifischen Interventionsformen" [335]:
"psychosoziale Methoden in interpersonaler Interaktion, Veränderungsstrategien institutioneller, sozialer, organisatorischer, politischer und administrativer Strukturen und Prozesse ..." [336]

335)
vgl.: Pfaffenberger, H.: Professionalisierung und Spezialisierung ..., S. 368

336)
ders.: Sozialpädagogen/Sozialarbeiter: Auf dem Weg zu einem modernen Dienstleistungsberuf?..., S. 443

Im folgenden geht es nach dieser Definition also vor allem um die p s y c h o s o z i a l e n M e t h o d e n in interpersonaler Interaktion. Dabei ist es jedoch m. E. gerade wichtig , inwieweit ein Methodenverständnis in der Fortbildung vermittelt wird, das einen Bezug und eine Verknüpfung zu den obengenannten institutionellen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen herstellt.

Eine Beschränkung der folgenden Analyse auf die psychosozialen Methoden begründet sich neben der bereits oben festgestellten Tatsache, daß sie den Hauptanteil der Fortbildungsangebote bei den bundeszentralen Fortbildungsträgern im Bereich der Methoden ausmachen, u. a. darin, daß sie auch in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik nach wie vor eine zentrale Rolle einnehmen.

Insgesamt wird das Verständnis über psychosoziale Methoden sehr weit gefaßt. So wird z. B. auch die Methode der Gemeinwesenarbeit hier mitbehandelt, obwohl ihr Kern nicht ausschließlich die Interaktion in/mit Gruppen ist. Gerade für diese Methode ist es jedoch interessant, ob hier eine Verknüpfung psychosozialer Methoden mit auf gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen gerichteten Interventionsformen realisiert wird. Gemeinwesenarbeit wird hier vor allem auch deshalb aufgegriffen, weil sie zu den drei klassischen Methoden der Sozialarbeit gehört.

Es geht im weiteren nicht um eine erschöpfende und grundsätzliche Diskussion der psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.
Vielmehr interessieren - im Zusammenhang mit den entwickelten Untersuchungsfragen - die folgenden P r o b l e m s t e l l u n g e n :

1. Was wird von den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen unter psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik verstanden, d. h. vor allem, w e l c h e M e t h o d e n werden in Form von entsprechenden F o r t b i l d u n g s a n g e b o t e n vermittelt?

2. Welche Z i e l e werden mit den verschiedenen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik verfolgt?

3. Wie begründet sich der b e s o n d e r e S t e l l e n w e r t d e r B e r a t u n g in der Sozialarbeit, wodurch ist er entstanden, und in welchem Zusammenhang steht er mit der Professionalisierung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik?

4. Wo liegen die U r s a c h e n für eine zunehmende Nachfrage nach Fortbildung im Bereich von B e r a t u n g und T h e r a p i e , und welche Funktion haben Beratung und Therapie in der Sozialarbeit?

5. Welche Konsequenzen lassen sich für die S o z i a l a r b e i t aus dem herrschenden Verständnis über ihre Methoden, wie sie in der Fortbildung der bundeszentralen Institutionen vermittelt werden, ziehen?

5.2.2 In der Fortbildung vermittelte psychosoziale Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die in der Fortbildung vermittelten Methoden bei den verschiedenen Institutionen geben. Dabei wird der Bereich der Supervision an dieser Stelle mit aufgegriffen, obwohl er im Anschluß gesondert behandelt wird.
Auch Angebote, die dem Bereich der Selbstdarstellung und beruflichen Identitätsbildung zuzuordnen sind, wie z. B. gruppendynamische Veranstaltungen, werden miterfaßt. Sie sind zwar nicht eine Methode der Sozialarbeit, aber durch ihre Absicht, die persönliche Qualifikation des Teilnehmers und die Zusammenarbeit am Arbeitsplatz zu fördern, wollen sie den einzelnen durch Selbstreflexion befähigen, im Umgang mit Klienten Anteile seiner eigenen Problematik zu erkennen etc..
Dadurch erhöhen sie mittelbar die methodischen Fähigkeiten des Sozialarbeiters.

Dagegen werden Methoden, die sich nicht vorrangig auf die Interaktion mit den Klienten beziehen, wie z. B. Methoden der Sozialplanung, Gemeindeanalyse etc. [337], Methoden, die den Bereichen der Sonder- und Heilpädagogik zuzuordnen sind und Methoden, die sich speziell und ausschließlich auf eine Tätigkeit im Rahmen von Aus- und Fortbildung beziehen (z. B. didaktische Fragen in der Ausbildung) ausgeklammert.

Tabelle 8: Psychosoziale Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in den bundeszentralen Fortbildungsangeboten [338]

Träger	Themen der Lehrgänge im Bereich "Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik"
Akademie des Deutschen Vereins	Ausbildungsleitung und Praxisberatung (Supervision)
Akademie Münster	- Methodisches Arbeiten mit einzelnen und Gruppen - Methodisches Arbeiten in Gruppen, Gemeinwesen, Organisationen - Zusatzausbildung für Supervisoren - Supervisorenfortbildung: Praxis und Theorie von Gruppensupervision - Sozialtherapeutische Zusatzausbildung - Einführung (und Aufbaukurs) in die klientzentrierte Gesprächsführung - Einführung in die Verhaltenstherapie

337)
Daß in diesen Methoden auch Anteile psychosozialer Methoden enthalten sind, soll nicht bestritten werden, im Mittelpunkt liegen jedoch Interventionen auf anderen Ebenen. Diese Methoden werden im übrigen von den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen nur vereinzelt angeboten und spielen eine untergeordnete Rolle.

338)
Die folgende Zusammenstellung basiert auf den Jahresprogrammen der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen von 1978 - 1980. Für die langfristigen Fortbildungsangebote ergibt sich das Problem, daß sich einzelne Kursabschnitte speziell mit Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik befassen, auch wenn der Gesamtkurs einen anderen thematischen Zusammenhang hat. In die Tabelle werden nur solche langfristigen Angebote aufgenommen, die sich in ihrer Gesamtthematik den Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zuordnen lassen.

Träger	Themen der Lehrgänge im Bereich "Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik"
	- Zur Klärung beruflicher Identität - Darstellung und Erarbeitung mit Hilfe psychodramatischer Methoden - Gruppendynamische Veranstaltungen (Trainings) zu: - Individuum und Kleingruppe - Organisationsform und persönliche Identität - Gruppenarbeit und Selbsterfahrung - Gruppendynamische Verhaltensmodifikation - Methoden (skill-) orientierter Workshop: Interventionstechniken in Kleingruppen - Gruppendynamik und Psychodrama
Akademie Klausenhof	- - - - - - -
Akademie Remscheid	- Methoden der Freizeit- und Kommunikationsberatung - Methoden der Mitarbeiterberatung und -schulung - Einführung in die Mitarbeiterberatung - Einführung in die Gruppenberatung - Übungen und Spiele in Therapie- und Selbsterfahrungsgruppen - Institutionelle Beratung - Methoden der Integrativen Beratung - Methoden der Gruppenpädagogik für Heimerzieher - Beratung und Selbstlernprogramme - Imaginative Methoden der Beratung
Burckhardthaus Gelnhausen	- Beratung und Schulung ehrenamtlicher Mitarbeiter - Gesprächstraining: Mitarbeiter anleiten und beraten - Gruppendynamisches Training: Ohnmacht und Macht in Gruppen - Gesprächstraining: Seelsorge und Beratung von Kindern und Eltern - Training: Ausgewählte Psychodramatechniken in der Gruppenarbeit - Gemeinwesenarbeit und Kirchengemeinde - Gemeindeaufbau in Neubausiedlungen. Gemeindliche Arbeitszweige als Elemente stadtteilbezogener Gemeindearbeit - Fortbildung für Gemeindeentwicklung - Fortbildung für Gemeinwesenarbeit - Kollegiale Beratung - Supervision - Gemeinwesenarbeit - Weiterbildung für Supervision
Diakonische Akademie	- Umgang mit einzelnen, Umgang mit Gruppen - Arbeit mit Gruppen - Einführung in die Themenzentrierte Interaktionelle Methode - Umgang mit Krisen in aufgabenorientierten Gruppen

Träger	Themen der Lehrgänge im Bereich "Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik"
	- Berufsbezogene Selbsterfahrung unter dem Aspekt professioneller Hilfe - Didaktische und methodische Konzepte zur Vermittlung von Familienbehandlung - Akademiekurs für Familienbehandlung - Schwangerschaftskonfliktberatung - Praxisberatung (Supervision) - Gesprächsführung in der Seelsorge und Beratung (Jugendhilfe, Seemannsmission) - Fachberatung in der Vorschulerziehung
Fortbildungs-Akademie des DCV	- Methodenkurs für hauptamtliche Mitarbeiter zum Thema: Ehrenamtliche Mitarbeiter im Bereich Sozialstation und Gemeinde - Funktion und Methode des Beratungsgesprächs mit "Menschen unterwegs" - Beratung von Gemeinwesenarbeits-Projekten - Beratung in Konfliktsituationen während der Schwangerschaft - Beratung im bikulturellen Bezugsfeld - Praxisanleitung in Gruppen/Familienpflege - Fachberatung von Tageseinrichtungen für Kinder - Gruppendynamisches Training für Fortbildner - Beratung von Mitarbeitern und Praktikanten in Einrichtungen für Behinderte - Beratung im Angebot der Großstadt-Caritasverbände - Sozialberatung für ausländische Arbeitnehmer aus der Sicht der Diözesancaritasverbände - Soziale Gemeinwesenarbeit und Caritas der Gemeinde - Supervision
Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt	- Gruppendynamisches Training/Laboratorium: Identität und Interaktion - Verhaltenstherapie - Klientzentrierte Gesprächsführung - Themenzentrierte Interaktion - Die bewußtseinsbildende Methode von Paulo Freire - Sozialpädagogische Beratung im Übergang von Schule zu Beruf - Beratung nach § 218 StGB - Beratung und Hilfe für die Familie - Gesprächsführung als methodisches Element der sozialen Eingliederungshilfe für junge Aussiedler - Familientherapie - Einführung in die Konzepte der analytischen Familientherapie - Soziale Kompetenz in der Beratung

Träger	Themen der Lehrgänge im Bereich "Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik"
	- Gesprächsführung für Mitarbeiter in Beratungsstellen § 218 StGB - Gesprächsführung mit alten Menschen - Praxisbezogenes gruppendynamisches Seminar: Leitung, Team, Konflikt - Gruppenpädagogik - Ich-Identität und berufliches Handeln - Zusatzausbildung zur Übernahme von Leitungsfunktionen in Gruppen nach der Methode der Themenzentrierten Interaktion
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins	- Klientzentrierte Beratung - Probleme der Anleitung und Beratung von Berufspraktikanten - Schwerbehindertenrecht und Beratung - Formen und Bedingungen der Familienberatung - Familienberatung in der Praxis - Kommunikative Familienberatung - Stadtteilbezogene Sozialarbeit unter dem besonderen Aspekt der Integration von Ausländerfamilien - Stadtteilbezogene Sozialarbeit unter Berücksichtigung der Bereiche Jugendarbeit, Schule und Familie - Gesprächsführung und Beratung für Verwaltungsfachkräfte - Gesprächsführung und Beratung im Berufsvollzug des Sozialarbeiters - Grundprobleme der Beziehung zwischen Sozialarbeiter und Klient - Verhaltenstherapeutische Ansätze in der Sozialarbeit - Kommunikation und Kooperation zwischen Sozialarbeitern und Verwaltungsfachkräften - Die Verwaltungsfachkraft im Jugendamt - Probleme des Umgangs mit Klienten und der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern - Berufliche Kompetenz der Sozialarbeiter in der Beratung - Zum Rollenverständnis des Sozialarbeiters: Beratungstätigkeit und "anwaltliche Funktion" in der Sozialarbeit

Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte	- Praxisanleitung als Aufgabe des Erziehers
	- Themenzentrierte Gruppenarbeit in der Erzieheraus- und -fortbildung
	- Fach- und Praxisberatung:
	  - Methoden der Beratung
	  - Konfliktregelungen in Kindertageseinrichtungen

I S S	entfällt (aufgrund der Tatsache, daß das ISS vorrangig Beratung und keine Lehrgänge durchführt)

Träger	Themen der Lehrgänge im Bereich "Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik"
Landjugend-akademie Altenkirchen	- Gemeinwesenorientierte Jugendarbeit im ländlichen Raum - Gemeinwesenarbeit: Basisdemokratischer Ansatz in der evangelischen Jugendarbeit - Ansätze und Chancen von Gemeinwesenarbeit - Gemeinwesenorientierte Arbeit im Dorf - Berufliches Selbstverständnis und Praxisprobleme der Dorfhelfer(in) - Analyse und Bearbeitung zwischenmenschlicher Konflikte - Beratung und Seelsorge im Alten- und Pflegeheim
Landjugend-akademie Fredeburg	- Handlungsanweisungen für die Gruppenarbeit - Gruppenpädagogisches Seminar - Gruppenaktivierende Methoden (in der Jugendarbeit, Landfrauenarbeit) - Themenzentrierte Interaktion - Transaktionsanalyse
Wilhelm-Polligkeit-Institut	- Gruppenprozesse - Konflikte und Kooperation - sachliche, zwischenmenschliche und persönliche Bedingungen der Arbeit in Gruppen - Soziale Beratung in der ambulanten Altenhilfe - Einführung in die klientenzentrierte Gesprächsführung (mit Behinderten und ihren Angehörigen) - Verhaltenstherapie (mit geistig Behinderten)

Die folgende Zusammenfassung soll nochmals veranschaulichen, welche verschiedenen Methoden von welchen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen angeboten werden.

Zusammenfassung

B e r a t u n g (Freizeitberatung, Kommunikationsberatung, Mitarbeiterberatung, Gruppenberatung, Schulsozialarbeit und Beratung, Schwangerschaftskonfliktberatung, Beratung in der Seemannsmission, Beratung von Gemeinwesenarbeitsprojekten, Beratung und Seelsorge, Beratung im Übergang von Schule zu Beruf, Soziale Kompetenz in der Beratung, Beratung von Familien, Mitarbeitern, ehrenamtlichen Mitarbeitern, Praktikanten, Kindern, Eltern, Jugendlichen, ausländischen Arbeitnehmern, Schwerbehinderten, alten Menschen; Institutionelle Beratung, Integrative Beratung, Imaginative Methoden der Beratung, kollegiale Beratung) (Akademie Remscheid, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, Landjugendakademie Altenkirchen, Wilhelm-Polligkeit-Institut)

K l i e n t z e n t r i e r t e G e s p r ä c h s f ü h r u n g (mit Mitarbeitern, jungen Aussiedlern, alten Menschen, Familien, Behinderten und ihren Angehörigen, Mitarbeitern in Beratungsstellen nach § 218 StGB) (Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Wilhelm-Polligkeit-Institut)

M e t h o d i s c h e s A r b e i t e n m i t G r u p p e n (Gruppenpädagogik) (Akademie Münster, Akademie Remscheid, Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Landjugendakademie Fredeburg, Wilhelm-Polligkeit-Institut)

T h e m e n z e n t r i e r t e I n t e r a k t i o n (Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, Landjugendakademie Fredeburg)

G r u p p e n d y n a m i s c h e V e r a n s t a l t u n g e n (Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt)

S e l b s t e r f a h r u n g s g r u p p e n (einschließlich Psychodrama) (Akademie Remscheid, Diakonische Akademie,Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Burckhardthaus Gelnhausen, Landjugendakademie Altenkirchen)

S u p e r v i s i o n (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV)

M e t h o d i s c h e s A r b e i t e n i m G e m e i n w e s e n (Gemeinwesenarbeit, Gemeindeaufbau, stadtteilbezogene Gemeindearbeit) (Akademie Münster, Burckhardthaus Gelnhausen, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Landjugendakademie Altenkirchen)

V e r h a l t e n s t h e r a p i e (Akademie Münster, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins, Wilhelm-Polligkeit-Institut)

F a m i l i e n b e h a n d l u n g / - t h e r a p i e (Diakonische Akademie, Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt, Fortbildungswerk des Deutschen Vereins)

M e t h o d i s c h e s A r b e i t e n m i t e i n z e l n e n (Akademie Münster, Diakonische Akademie)

F a c h b e r a t u n g / P r a x i s b e r a t u n g / P r a x i s a n l e i t u n g (im Bereich Vorschulerziehung) (Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte)

Auswertung

1. Das Feld der Methoden der Beratung wird mit Abstand von den meisten Fortbildungsinstitutionen vertreten und dabei auf die verschiedensten Klientengruppen (von Kindern bis zu alten Menschen) und die unterschiedlichsten Berufsfelder übertragen. Auch die Methoden variieren dabei sehr stark (kollegiale Beratung, integrative Beratung, institutionelle Beratung etc.)

2. Am zweithäufigsten ist die klientenzentrierte Gesprächsführung - wiederum für die verschiedensten Zielgruppen und Berufsfelder - als in der Fortbildung zu erlernende Methode vertreten.

   Die klientenzentrierte Gesprächsführung ist jedoch als spezifische Beratungsform/-methode anzusehen, die häufig theoretische Grundlage von Beratung ist.

3. Der dritte große Bereich stellt das methodische Arbeiten mit Gruppen dar, wobei themenzentrierte Interaktion wiederum als eine spezifische Methode der Arbeit mit/in Gruppen anzusehen ist, so daß Fortbildung im Bereich von Gruppenarbeit insgesamt von 7 Fortbildungsinstitutionen angeboten wird.

4. Während Gruppenarbeit als eine der drei "klassischen Methoden der Sozialarbeit" also recht häufig angeboten wird und Beratung als neue Form von Einzelfallhilfe angesehen werden kann, werden Fortbildungsangebote in Gemeinwesenarbeit nur von 5 Institutionen ausgeschrieben.

5. Angebote zum Problem beruflicher Identität, die in Form von Selbsterfahrungsgruppen bzw. gruppendynamischen Veranstaltungen stattfinden, werden insgesamt von 10 Institutionen ausgeschrieben, bilden also auch ein großes Feld im Bereich der "Methoden".

6. Ein Teil der Themen befaßt sich mit spezifischen Therapieformen: Verhaltenstherapie (4 Institutionen), Familienbehandlung/-therapie (4 Institutionen), Sozialtherapie (1 Institution).

7. S u p e r v i s i o n wird von 5 Institutionen angeboten. Die Methoden der Fach-/Praxisberatung und Praxisanleitung stellen spezifische Arbeitsformen im Bereich der Kindertagesstätten dar und werden von den drei Institutionen vertreten, die diesen Arbeitsbereich auch in ihren Fortbildungsangeboten aufgreifen (Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV, Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte). Fach-/Praxisberatung kann als spezielle Form der Supervision verstanden werden und ist an dieser Stelle dem Bereich Supervision zuzuordnen.

Versucht man für die in Anschluß an Tabelle 10 gemachte Zusammenfassung nochmals eine Klassifizierung für die in der bundeszentralen Fortbildung vertretenen psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu finden, so ergeben sich die Bereiche:

B e r a t u n g (einschließlich methodischen Arbeitens mit einzelnen und klientenzentrierter Gesprächsführung),

M e t h o d i s c h e s A r b e i t e n m i t G r u p p e n (einschließlich themenzentrierter Interaktion),

G e m e i n w e s e n a r b e i t,

T h e r a p i e n (Verhaltenstherapie, Familientherapie, Sozialtherapie),

S u p e r v i s i o n (einschließlich Fach-/Praxisberatung),

S e l b s t e r f a h r u n g (gruppendynamische Veranstaltungen).

Während die vier zuerst genannten Methoden in der Hauptsache die Arbeit mit Klienten betreffen, befassen sich Selbsterfahrungsveranstaltungen und Supervision mit der Reflexion beruflichen Handelns und persönlicher und beruflicher Einstellungen und üben damit indirekt Auswirkung auf die Arbeit mit den Klienten aus.

5.2.3 Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von psychosozialen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Um die Zielsetzungen der Fortbildung in den verschiedenen Methoden deutlicher zu erkennen, sollen im folgenden entsprechende Aussagen aus den jeweiligen Ausschreibungen der Fortbildungsprogramme der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen zu den einzelnen Veranstaltungen exemplarisch herausgearbeitet und diskutiert werden.
Auf der Grundlage dieser Abklärung können dann die weiter vorne formulierten grundsätzlichen Fragen an die Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik beantwortet werden.

5.2.3.1 Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von Beratung

Beratung wird - wie bereits festgestellt wurde - für die verschiedensten sozialen Arbeitsfelder und Klientengruppen angeboten - es gibt kaum einen Arbeitsbereich in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, für den nicht Beratung als relevante Methode angesehen wird.

Fortbildung zur Methode der Beratung umfaßt idealtypisch:

- die Vermittlung theoretischer Grundlagen von Beratung
- das Erlernen der Methoden/Prinzipien von Beratung
- die praktische Einübung dieser Prinzipien
- die Klärung des beruflichen Selbstverständnisses des Beraters
- die Reflexion institutioneller Bedingungen, unter denen Beratung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik stattfindet.

Nicht alle bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen gehen dabei auf alle Punkte ein; oft wird ausschließlich das praktische Erlernen der Beratungsprinzipien und die damit zusammenhängende Frage nach dem Beraterverhalten in der Fortbildung vermittelt.

Am häufigsten wird die klientenzentrierte Gesprächsführung

nach Rogers als Beratungsmethode vermittelt und trainiert. [339]

Z. T. werden auch Ansätze der Kommunikationstheorie und -therapie sowie der Verhaltenstherapie im Zusammenhang mit der Gesprächspsychotherapie vermittelt [340] sowie nonverbale Methoden der Beratung miteinbezogen wie z. B. Gestalttherapie, Psychodrama [341] etc.

Remscheid bezeichnet die Verbindung von verbalen und nonverbalen Methoden der Beratung als integrative Beratung.

Bei einzelnen Ausschreibungen wird der methodische Ansatz und theoretische Hintergrund nicht weiter expliziert:

So bietet das Fortbildungswerk des Deutschen Vereins einen Gesprächsführungslehrgang für Verwaltungsfachkräfte mit folgender Zielsetzung an:

"Eigenes Beraterverhalten soll daraufhin überprüft werden, ob es für den hilfesuchenden Bürger förderlich oder eher blockierend ist. Dabei sollen grundlegende Merkmale einer guten Gesprächsführung erarbeitet werden wie: Zuhören, richtiges Erfassen des Problems, Unterscheidung von Sach- und Gefühlsebene, Zurückhaltung mit eigenen Lösungsvorschlägen u.s.w." [342]

---

339)
vgl. dazu z. B.: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1979,1. Halbjahr, Bonn, S. 36;
DPWV (Hrsg.): Lehrgangskalender 1979, Frankfurt, o. S., Lehrgang 24;
Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980, S. 27;
Akademie Münster: Jahresplan 1979, Münster, S. 18;
Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980, S. 20;
Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1980, S. 17;
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins: Programm 1979, Frankfurt 1978, S. 36;
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte, Programm 1980, S. 21

340)
vgl. z. B.: Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980, S. 27;
Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1979, Remscheid, S. 17;
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins: Programm 1980, S. 24 f.

341)
vgl. z. B.: Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1979, S. 15

342)
Fortbildungswerk des Deutschen Vereins: Programm 1979, S. 62

"Kennenlernen und Einüben von Grundelementen eines angemessenen Beraterverhaltens" [343],"gute Gesprächsführung", "unterstützendes Gesprächsverhalten" [344],"offene Kommunikation üben", "die Sympathie der Berater für die Probleme der Ratsuchenden zu verbessern" [345], "methodische Übung:wie wird ein Beratungsgespräch geführt?" [346] - diese Zitate sind Beispiele für allgemeine Zielsetzungen von Fortbildungsangeboten im Bereich Beratung, die sich nicht auf einen bestimmten theoretischen Hintergrund der Ausschreibung beziehen.

Neben diesen allgemeinen Zielsetzungen, Beratungsmethoden zu erlernen, steht die Klärung der Frage der b e r u f l i c h e n I d e n t i t ä t d e s B e r a t e r s bei den meisten Angeboten ebenso im Mittelpunkt wie die Vermittlung der T e c h n i k e n und P r i n z i p i e n .

So werden im Zusammenhang mit der Beraterrolle beispielsweise folgende Ziele formuliert:

- "In diesem Kursangebot wollen wir vor allem versuchen, unsere gewohnten Einstellungen zu anderen Menschen zu bearbeiten und unsere eigenen Fähigkeiten entdecken, uns hilfreich ihnen gegenüber zu verhalten, ohne daß wir uns auf unsere professionelle Rolle zurückziehen müssen." [347]
- Die Fortbildungs-Akademie des DCV formuliert als ein Inhalt eines Kurses zum Beratungsgespräch die Klärung der "Einstellung und Motivation des Beraters". [348]

---

343) ders.: Programm 1980, S. 72 f.

344) Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1980, 1. Halbjahr, Bonn, S. 36

345) ebenda, S. 43

346) Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1979, 1. Halbjahr, Gelnhausen, o. S.

347) Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1980, 1. Halbjahr , S. 36

348) Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1979, Freiburg, S. 22

- Die Akademie Remscheid definiert als eine der drei Grundqualifikationen eines Beraters: "er muß sein Selbstverständnis als Berater, seine Rolle, seine Ziele und Arbeitsbedingungen klären können". [349]

Im Zusammenhang mit der Klärung des beruflichen Selbstverständnisses des Beraters wird z. B. auch die Hinterfragung eigener und fremder Einstellungen, Werte und Normen [350], die Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit [351] und die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung [352] angesprochen.

Diese Auseinandersetzung mit der Berufsrolle und der beruflichen und persönlichen Identität soll die Teilnehmer befähigen, ein eigenes Beratungskonzept zu entwickeln. [353]
Bezogen auf verschiedene Beratungsformen werden Einzelberatung, Gruppenberatung und kollegiale Beratung genannt, und es wird die Notwendigkeit der Übung der Übertragbarkeit der verschiedenen Formen und Methoden auf die jeweiligen Arbeitsfelder in der Sozialarbeit betont. [354]

Zusammenfassung

Die verschiedenen Fortbildungsangebote zur Beratung basieren in der Mehrzahl auf dem Ansatz der klientzentrierten Gesprächsführung. Nach den Zielsetzungen der Veranstaltungen wird auf die theoretische Grundlage des jeweiligen Beratungskonzeptes jedoch nicht näher eingegangen, z.T. werden sol-

---

349) Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980, S. 12

350) vgl.: Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980, S. 27

351) vgl.: Fortbildungswerk des Deutschen Vereins: Programm 1980, S. 24

352) vgl.: Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1980 , S. 17

353) vgl.: Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980, S. 27

354) vgl. z. B.: Akademie Münster: Jahresplan 1976, S. 18; Akademie Remscheid: Jahresprogramm 1980, S. 16

che theoretischen Grundlagen in den Ausschreibungen überhaupt nicht erwähnt, sondern es wird ganz allgemein von "guter Gesprächsführung" gesprochen.

Im Mittelpunkt der Fortbildung steht die Entwicklung der individuellen Beratungskompetenz durch das Erlernen der jeweiligen Techniken und deren Übertragung auf die Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Im Zusammenhang damit steht die Klärung des beruflichen Selbstverständnisses des Beraters.

Eine untergeordnete Rolle spielt dagegen wiederum die Reflexion des allgemeinen Bedingungsgefüges sowie der spezifischen institutionellen Voraussetzungen von Beratung. Die Frage nach der grundsätzlichen Funktion von Beratung in der Sozialarbeit, ihrer zunehmenden Bedeutung, ihrer Adäquanz für bestimmte Praxisprobleme, ihrer Grenzen etc. wird - zumindest in den Programmausschreibungen - nicht gestellt.

5.2.3.2 Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von "methodischem Arbeiten mit Gruppen"

Die Mehrheit der Fortbildungsangebote zum Bereich "methodisches Arbeiten mit Gruppen"basiert auf der Methode der themenzentrierten Interaktion (TZI). [355]
Dabei steht im Mittelpunkt der Fortbildung ähnlich wie bei den eben beschriebenen Angeboten im Bereich von Beratung weniger die Vermittlung theoretischer Grundlagen, sondern vielmehr die praktische Verwirklichung von TZI sowie die Klärung der damit zusammenhängenden Rolle des Gruppenleiters.

Die folgenden Lernzielbestimmungen aus den Ausschreibungen der angesprochenen Fortbildungsveranstaltungen mögen dies verdeutlichen:

---

355)
vgl. z. B.: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1979, 1. Halbjahr, S. 25;
Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1979, Stuttgart, S. 19;
Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte: Programm 1980, S. 13

"Ziel dieses Lehrgangs ist es, die Idee und Praxis der TZI und des "Lebendigen Lernens" - dem eigenen Anspruch entsprechend - durch aktionales, emotionales und soziales Lernen zu erfahren und nicht nur über kognitive Wissensaneignung.
Den Teilnehmern soll weiter die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den eigenen Konflikten besser kennenzulernen, an den Bedingungen der Weiterentwicklung der Persönlichkeit zu arbeiten und eine interaktionelle Vertiefung und Erweiterung von Wahrnehmung, Erkenntnis und verantwortliches Handeln sich selbst und anderen gegenüber zu erreichen." [356]

Worin die Fortbildung der Arbeiterwohlfahrt die besondere Bedeutung der TZI sieht, wird an anderer Stelle deutlich:

"Die Gruppenmethode der Themenzentrierten Interaktion (TZI) fördert die Fähigkeit, sich selbst und andere so zu leiten, daß im Menschen wachstumsfreundliche und heilende statt gefährdende Tendenzen angeregt werden. Darüber hinaus werden die Wahrnehmung und der Ausdruck von Gefühlen verbessert." [357]

Die Diakonische Akademie bietet einen TZI-Kurs in Verbindung mit Organisationsentwicklung an:

"Mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktionellen Methode sollen Themen der Organisationsentwicklung erlebt und bearbeitet werden. Dabei sollen Elemente von jeux dramatiques (Soziodrama) mit einbezogen werden." [358]

Die Akademie Münster beschreibt für ihre zweijährige Aufbauausbildung "Methodisches Arbeiten mit einzelnen und Gruppen" folgende Zielsetzung:

"- die eigene Motivation klären und die damit verbundenen Werte überprüfen,
- die Einstellung zu Autorität, Macht, Abhängigkeit klären und in Hinblick auf den Umgang mit anderen überprüfen,
- Fähigkeiten entwickeln, Beziehungen mit unterschiedlichen Menschen einzu-

---

356) Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1979, 1. Halbjahr, S. 25

357) ders.: Zentrale Fortbildung 1980, 1. Halbjahr, S. 32

358) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1979, S. 19

gehen und an verschiedenen Gruppen teilzunehmen,
- die eigene berufliche Kompetenz einschätzen und daraus Lernziele entwickeln,
- die Auswirkungen beruflichen Handelns beurteilen, sowohl für das Klientensystem wie für die Auftraggeber auf dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen,
- Problemdefinitionen und Zielsetzungen mit den Betroffenen eines Arbeitsfeldes erarbeiten,
- Veränderungsprozesse von Personen und in Institutionen mitgestalten." 359)

In dieser Ausschreibung wird auf keine spezifische Methode oder Theorie Bezug genommen.
Was die Zielsetzung jedoch von denen der anderen Fortbildungsinstitutionen unterscheidet, ist der Einbezug gesellschaftlicher und soziologischer Fragestellungen in die Kursarbeit.

Zusammenfassung

Methodisches Arbeiten mit Gruppen wird hauptsächlich nach der Methode der TZI vermittelt. Dabei liegt das Schwergewicht auf der p r a k t i s c h e n A n w e n d u n g dieser Methode. Wie bereits für die Beratungsmethoden festgestellt wurde, spielt auch bei der Arbeit mit Gruppen die Reflexion theoretischer und gesellschaftlicher Grundlagen und die grundsätzliche Klärung der Funktion und Bedeutung von Gruppenarbeit in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik fast keine Rolle.

5.2.3.3 Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von Gemeinwesenarbeit

Fortbildung in Methoden der Gemeinwesenarbeit wird hauptsächlich von den k i r c h l i c h e n T r ä g e r n bundeszentraler Fortbildungsinstitutionen angeboten und wird hierbei in engem Zusammenhang mit Fragen der G e m e i n d e - e n t w i c k l u n g gebracht, wie folgende Ausschreibungstexte verdeutlichen sollen:

---

359) Akademie Münster: Jahresplan 1978, Münster, S. 7 f.

- Methodenkurs für die Arbeitsform der sozialen Gemeinwesenarbeit unter besonderer Berücksichtigung gemeindeorientierter Arbeit des Caritasverbandes ..." [360]

- "Mit diesem Programm wenden wir uns an Mitarbeiter von Kirchengemeinden und Trägern sozialer Arbeit, die durch ihre Berufspraxis einen Beitrag zur Entwicklung des Stadtteils oder der Gemeinde leisten wollen ..." [361]

- Die Landjugendakademie Altenkirchen wiederum vermittelt Gemeinwesenarbeit als eine spezifische Methode zur Fortentwicklung der evangelischen Jugend- und Gemeindearbeit auf dem Lande. So werden z. B. folgende Inhalte für einen entsprechenden Kurs genannt: "Spezifische Probleme und Konflikte der ländlichen Bevölkerung. Erwartungen an die Kirche, Formen, Inhalte und Methoden einer problemorientierten Gemeindearbeit." [362]

Bezüglich der inhaltlichen Konzeption der Angebote in Gemeinwesenarbeit werden von der Akademie Münster und dem Burckhardthaus Gelnhausen die weitestgehenden Aussagen gemacht, während für die anderen Fortbildungsträger das inhaltliche Konzept nicht deutlich expliziert wird.
So formuliert die Akademie Münster für den langfristigen Kurs zum Thema "Methodisches Arbeiten in Gruppen, Gemeinwesen und Organisationen" die folgende Zielsetzung:

"- Unter dem Aspekt der Analyse geht es um das Erkennen von Strukturen sozialer Systeme und deren Auswirkungen auf die Lebensbedingungen der Betroffenen.Hier sind auch die jeweiligen Werte und Normen zu thematisieren, die explizit und implizit dem eigenen Handeln und den Strategien von Institutionen zugrundeliegen. Weiter gehört zum Analyseaspekt die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle, das Diagnostizieren von Intra- und Interrollenkonflikten und das Einschätzenkönnen von sozioökonomischen und politischen Determinanten bei Veränderungsprozessen.

---

360) Fortbildungs-Akademie des DCV: Fortbildung 1980, S. 17

361) Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1979, 2. Halbjahr, Gelnhausen, S. 25

362) Landjugendakademie Altenkirchen: Akademieprogramm 1979, o. O. u. o. J., o. S.

- Unter den Aspekt methodischer Fertigkeiten fällt das Erheben notwendiger Daten und das Erarbeiten von Begriffs- und Analyse-Schemata mit den dahinterstehenden Theorien und Denkmodellen. Weiter sind verschiedene Interventionsstile und deren situationsadäquates Handhaben kennenzulernen und Möglichkeiten zu erproben, wie Aktivierung und verantwortliche Partizipation zu fördern sind." [363]

Das Burckhardthaus Gelnhausen setzt ihre Konzeption von Gemeinwesenarbeit unter die allgemeine Zielsetzung, "die Mitgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeit für möglichst viele Gruppen und Individuen im Stadtteil, die von Benachteiligungen betroffen sind,zu erhöhen, kurzfristig, um aktuelle Notstände abzubauen, langfristig, um die Ursachen von Benachteiligung und verhinderte Selbstbestimmung zu beseitigen". [364] Das Burckhardthaus kommt dabei zu vergleichbaren inhaltlichen Schwerpunkten wie die Akademie Münster.

Zusammenfassung

Gemeinwesenarbeit - die rein quantitativ eine untergeordnete Rolle in den Angeboten der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen spielt - wird hauptsächlich von den kirchlichen Fortbildungsträgern angeboten (ausschließlich das Fortbildungswerk des Deutschen Vereins bietet als nichtkirchlicher Träger Fortbildung im Bereich der Stadtteilarbeit an) und in Zusammenhang mit Problemen der Gemeindearbeit/-entwicklung gebracht. Ein p o l i t i s c h e s V e r s t ä n d n i s von Gemeinwesenarbeit wird von der Akademie Münster und dem Burckhardthaus Gelnhausen formuliert.

---

363) Akademie Münster: Jahresplan 1980, Münster, S. 17

364) Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1979, 2. Halbjahr, S. 27

5.2.3.4 Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von Therapien

Zu den von den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen vermittelten Therapieformen gehören Familientherapie, Verhaltenstherapie und Sozialtherapie.

Die Konzeption der Diakonischen Akademie für den langfristigen Akademiekurs für Familienbehandlung legt neben der Vermittlung "neuer Interventionsstrategien für eine Sozialarbeit mit Familiengruppen" [365] einen weiteren Schwerpunkt auf die Analyse des Bedingungsgefüges der Organisation, in der die neue Arbeitsform eingeführt werden soll. Dadurch sollen - ähnlich wie für den beschriebenen TZI-Kurs der Diakonischen Akademie - "die Fähigkeiten gefördert werden, Organisations-Entwicklungsprozesse in die eigene Arbeit mit einzukalkulieren". [366]

Den theoretischen Hintergrund der Konzeption der Diakonischen Akademie bilden Konzepte der System- und Kommunikationstheorie, der Psychologie und Soziologie. [367]

Das Lehrgangskonzept des Fortbildungswerkes des Deutschen Vereins zum Kurs "Kommunikative Familienberatung" intendiert "die Einübung grundlegender Interventionstechniken des kommunikativen Familiengesprächs ... Grundlagen der Kommunikationstheorie werden erarbeitet, die Verbindung kommunikativer Familienberatung mit spezifischen Aufgaben der Teilnehmer wird reflektiert und in Übungen umgesetzt". [368]

Das Konzept der Arbeiterwohlfahrt basiert auf der analytischen Familientherapie und vermittelt entsprechendes theoretisches Wissen sowie die praktische Anwendung der I n t e r v e n -

---

365) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1979, S. 23

366) ebenda, S. 24

367) vgl.: ebenda, S. 24

368) Fortbildungswerk des Deutschen Vereins:Programm 1979, S. 32

t i o n s t e c h n i k e n und greift die Frage der i n - s t i t u t i o n e l l e n P r o b l e m e von Beratungsstellen auf. [369]

Die Konzeption des Wilhelm-Polligkeit-Instituts bezieht sich dabei auf verhaltenstherapeutische Arbeit mit geistig behinderten Menschen und will neben theoretischen Grundprinzipien und Zielsetzungen von Verhaltensmodifikation verhaltenstherapeutische Programme für die Arbeit mit geistig Behinderten und die dafür notwendigen innerbetrieblichen Voraussetzungen erarbeiten. [370]

Das Konzept der Akademie Münster intendiert die Einführung in die theoretischen und methodischen Voraussetzungen und Grundlagen der Verhaltenstherapie und deren praktische Einübung sowie die Diskussion gesellschaftlicher und ethischer Probleme psychosozialer Behandlung und gegenwärtiger Gesundheitspolitik. Die Zusatzausbildung in Sozialtherapie der Akademie Münster hebt sich deutlich von den kurz angedeuteten Therapiekonzepten im Fortbildungsbereich ab, so daß im folgenden darauf näher eingegangen werden soll.

Es wird ein Verständnis von Sozialtherapie zugrunde gelegt, daß davon ausgeht, daß "die Bedeutung sozialer Faktoren für Entstehung, Ausprägung und Verlauf psychischer Erkrankungen berücksichtigt wird und auch Methoden zu deren Beeinflussung und darüber hinaus auch zur Prävention verwandt werden". [371] Dabei wird Bezug genommen auf sozialpsychiatrische Konzepte. Sozialtherapie - wie sie im Kurs vermittelt werden soll - ist sowohl präventiv (Aufklärungsarbeit, strukturelle Veränderungen in Institutionen der Sozialarbeit etc.) als auch curativ und

---

369) vgl.: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1979, 1. Halbjahr, S. 15

370) vgl.: DPWV: Lehrgangskalender 1980, S. 42

371) Windheuser, A./Leffers, C.-J. (Hrsg.): Sozialtherapeutische Zusatzausbildung, in: Akademie für Jugendfragen, Sachbeiträge ... 1979, S. 28

rehabilitativ. Sie hat das Ziel, die psychische und soziale Situation der Betroffenen zu verbessern und besonders soziale Faktoren zu berücksichtigen und zu verändern, also die "krankmachenden Lebensverhältnisse in den Therapieplan" einzubeziehen und nach dem Prinzip "Hilfe zur Selbsthilfe" Selbsthilfeinitiativen und die Eigenverantwortlichkeit für das individuelle Wohlbefinden und das der anderen zu steigern. [372]

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit zu einem interdisziplinären Arbeitsansatz, um die ganzheitliche Betreuung der Betroffenen realisieren zu können.
Sozialtherapie soll P a r t e i l i c h k e i t üben für die B e d ü r f n i s s e und Interessen der B e t r o f f e n e n , und dazu müssen auch die U r s a c h e n für die E n t s t e h u n g p s y c h i s c h e r S t ö r u n g e n und die politischen Konsequenzen der Praxisvollzüge reflektiert werden.
Dies impliziert auch, die ideologischen Gehalte der angewandten Konzeptionen und die Behinderungen, die von der Organisationsform der Institution ausgehen, zu hinterfragen. Es soll versucht werden, "das Dilemma zwischen emanzipatorischem Anspruch einerseits und Anpassungs-, Kontroll- und Alibifunktion andererseits aufzugreifen" [373] und zu untersuchen, wie ein emanzipatorischer Ansatz verwirklicht werden kann.
Dies macht es notwendig, die gesellschaftlich bedingten Ursachen "psychischer Verelendung ebenso kritisch zu hinterfragen wie die sozial definierten Normen von Konformität und Abweichung, Gesundheit und Krankheit". [374]

---

372) vgl.: ebenda, S. 32

373) ebenda, S. 33

374) Akademie Münster: Jahresplan 1979, S. 11

Zusammenfassung

Fortbildung im Bereich von Therapie vermittelt in der Regel die entsprechenden Techniken und Interventionsformen für den jeweiligen Therapieansatz, z. T. wird dabei noch die institutionelle Einbettung von Therapie in den entsprechenden Organisationen mitreflektiert.

Ein kritisches Hinterfragen der theoretischen Grundlagen und der gesellschaftlichen Funktion von Therapie werden nur von der Akademie Münster in dem zuletzt beschriebenen Kurs zum Thema Sozialtherapie aufgenommen.

5.2.3.5 Zielsetzung der Fortbildung im Bereich von Selbsterfahrung

Die Fortbildungsangebote, die diesem Bereich zuzuordnen sind, und die vor allem in Form von g r u p e n d y n a m i s c h e n Veranstaltungen durchgeführt werden, intendieren eine Erhöhung beruflicher und persönlicher Kompetenzen in bezug auf den Umgang mit sich selbst und anderen.

Zur Verdeutlichung mögen folgende Lernzielbeschreibungen dienen:

- "Das Problem der Behauptung von Ich-Identität gegenüber den Rollenerwartungen, Anpassungszwängen und Konfliktsituationen des Berufsfeldes ist Ausgangsfrage dieser Veranstaltung" - mit dem Ziel, die eigene Identität zu überprüfen, identitätserhaltende Strategien zu entwickeln und Ansätze zur Veränderung im Selbstkonzept zu erkennen . [375]
- "Die Teilnahme an diesem Lehrgang bietet den Mitarbeitern eine Erweiterung ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung, ihrer Fähigkeit, die Prozesse in Gruppen genauer wahrzunehmen und die eigenen Verhaltens- und Reaktionsweisen bewußter zu steuern." [376]

---

375) vgl.:
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Zentrale Fortbildung 1979, 1. Halbjahr, S. 45

376)
DPWV: Lehrgangskalender 1980, S. 11

- "In diesem Kurs soll Gelegenheit sein, über sein eigenes Verhalten als Gruppenleiter nachzudenken und von den anderen Rückmeldung zu bekommen." [377]

Mit vergleichbarer Intention bieten auch die anderen Fortbildungsinstitutionen Veranstaltungen zum Bereich der Selbsterfahrung an. [378]

Im Mittelpunkt dieser Angebote stehen die Förderung der persönlichen Entwicklung und S e l b s t e r k e n n t n i s durch die Widerspiegelung des eigenen Verhaltens und die Analyse von G r u p p e n p r o z e s s e n mit dem Ziel der Erhöhung der Handlungskompetenz vor allem auch in entsprechenden beruflichen Rollen (als Gruppenleiter, Anleiter, Vorgesetzter etc.).

5.2.3.6 Abschließende Betrachtung

Für die untersuchten Methoden Beratung, methodisches Arbeiten mit Gruppen und Therapien sowie die Fortbildung zur Selbsterfahrung kann abschließend festgestellt werden, daß für alle vier Gebiete die p e r s ö n l i c h e und i n d i v i d u e l l e Q u a l i f i z i e r u n g für die A n w e n d u n g b e s t i m m t e r T e c h n i k e n und Methoden und die damit zusammenhängende Klärung der B e r u f s r o l l e - bzw. für den Bereich der Selbsterfahrung die Selbsterkenntnis - im Mittelpunkt der Fortbildung stehen.

Entsprechende T h e o r i e n werden kaum reflektiert bzw. kritisch hinterfragt, ebenso wie g e s e l l s c h a f t l i c h e und soziologische Fragestellungen und die F u n k t i o n d e r M e t h o d e n für die Sozialarbeit, ihre Entstehung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen etc. n i c h t analysiert werden.

---

377)
Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1979, 2. Halbjahr, S. 10

378)
vgl.: z. B. Akademie Münster: Jahresplan 1979, S. 21;
ders.: Jahresplan 1980, S. 15;
Landjugendakademie Altenkirchen: Akademieprogramm 1980, o.S.

Die Vermittlung der Methoden bezieht sich in der Regel ausschließlich auf die interpersonale Interaktion. Ein Bezug zu anderen Interventionsstrategien in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, die institutionelle und gesellschaftliche Prozesse betreffen und die die psychosozialen Methoden mit diesen Veränderungsmöglichkeiten in Verbindung bringen,wird - mit Ausnahme der Fortbildungskonzeption der Akademie Münster - nicht hergestellt. Dies kann zur Konsequenz haben, daß der politische Stellenwert von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und ihre gesellschaftliche Funktion verdeckt werden. Indem die Methoden ein Verständnis von Sozialarbeit vermitteln, das die verschiedenen Interventionsforman als zusammenhanglos begreift, werden Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten zwischen den "Einzelfällen" aufgrund des Prinzips der Individualisierung verhindert. Entsprechende Veränderungsstrategien, die z. B. die Lebenssituation bestimmter Bevölkerungsgruppen betreffen, können damit nicht zum Tragen kommen, da das gemeinsame Moment, das die Lebensbedingungen konstituiert, nicht erkannt werden kann.

Fortbildung für Methoden der Gemeinwesenarbeit wird von den kirchlichen Institutionen im Zusammenhang mit Fragen der Gemeindeentwicklung angeboten. Ein politisches Verständnis von Gemeinwesenarbeit liegt dabei den Konzeptionen des Burckhardthauses Gelnhausen und der Akademie Münster zugrunde.

Vergleicht man die in der Fortbildung vermittelten Methoden mit Entwicklungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, so wird deutlich, daß die bundeszentrale Fortbildung auf eine entsprechende Entwicklung und einen daraus abzuleitenden Bedarf adäquat reagiert hat.
So ist in den heutigen Beratungsmethoden eine Fortführung der klassischen Einzelfallhilfe zu sehen, während die soziale Gruppenarbeit heute eine Weiterentwicklung in der Themenzentrierten Interaktion erfährt.

Einzelfallhilfe wie sie sich nach dem Krieg in der Bundesrepublik - übernommen aus den USA - etabliert hat [379], basierte zunächst auf einem einheitlichen theoretischen Konzept, dem der Psychoanalyse. [380]
Daraus wurden Konzepte und Handlungsmuster der Einzelfallhilfe abgeleitet, die in der Regel von einem sogenannten Dreischritt des methodischen Vorgehens ausgingen (Fallstudie, Diagnose, Behandlung).

Nach Mangold sank die Beliebtheit der Einzelfallhilfe aufgrund der Nichteignung für Professionalisierungsprozesse, der Tatsache, daß Probleme der Sozialarbeit und der Klienten dadurch nicht entscheidend gelöst wurden und aufgrund des Vorwurfes der Spekulation und Unwissenschaftlichkeit der Theorie der Einzelfallhilfe. [381]

Im Anschluß - nach Mangold - wurden die aufkommenden wissenschaftlichen Beratungsmethoden vorgezogen (tiefenpsychologisch, gesprächs- und verhaltenstherapeutisch), und es fand schließlich eine Verdrängung der Einzelfallhilfe durch die auf der Grundlage von Rogers nichtdirektivem Beratungskonzept basierenden Geschprächspsychotherapie statt. [382]

Den Einfluß gruppendynamischer Elemente und der amerikanischen Schizophrenieforschung auf die Einzelfallhilfe sieht Mangold in der Entwicklung zur Familientherapie. Therapieformen haben entsprechend auch in der Fortbildung an Bedeutung gewonnen.

Einen vergleichbaren Prozeß konstatiert er für die soziale Gruppenarbeit (Gruppenpädagogik), in der eine Entwicklung von

---

379)
vgl.: Hollis, F.: die psychosoziale Arbeitsweise als Grundlage Sozialer Einzelhilfe-Praxis,in: Roberts, R.W./Nee, R.H. (Hrsg.): Konzepte der Sozialen Einzelhilfe, Freiburg 1974, S. 47 ff.

380)
vgl. auch: Karberg, W.: Soziale Einzelfallhilfe - Methode als Beeinflussungsinstrument, in: Otto, H.U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 2..., S. 147 ff.

381)
vgl.: Mangold, J.: Gespräch, Beratung und Therapie, zur gegenwärtigen Handlungsproblematik in der Sozialarbeit, in: der Sozialarbeiter, Heft 5/1979, 29. Jg., S. 7 ff.

382)
vgl.: ebenda, S. 8

der Gruppenpädagogik [383] zur Gruppendynamik und schließlich zur Gruppentherapie vollzogen wurde. [384] Die Adaption der sozialen Gruppenarbeit in der Bundesrepublik wurde u. a. durch das von den USA durchgeführte re-education-Programm bewirkt, das social groupwork als Methode zur Umerziehung benutzte. [385]

Die derzeit häufigste Fortführung findet die soziale Gruppenarbeit in der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der von Cohn entwickelten themenzentrierten Interaktion. [386]

Bezogen auf die Gemeinwesenarbeit als weitere "klassische" Methode der Sozialarbeit lassen sich die Entwicklungen weniger eindeutig nachzeichnen.
So fand eine verstärkte Umsetzung von Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik erst Anfang bis Mitte der 60er Jahre statt. [387]
W. Müller sieht bis zu Beginn der Studentenbewegung in der Gemeinwesenarbeit "eine Praxis vereinzelter Fachkräfte und Initiativgruppen im Wohnbereich" [388], die sich durch die Protestbewegung überlokal organisiert und eine gesamtgesellschaftliche

---

383) vgl. z. B.: Konopka, G.: Soziale Gruppenarbeit, ein helfender Prozeß, Weinheim/Berlin 1978[6];
Lattke, H.: Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Freiburg 1962

384) vgl.: Mangold, J.: Gespräch, Beratung und Therapie..., S. 8 und Pfaffenberger, H.: Die Ausbildung für soziale Gruppenarbeit-Bestandteil der Sozialarbeiterausbildung, in: Unsere Jugend, Heft 3/1956, 8.Jg., S.113 ff.

385) vgl.: Autorengruppe: Kritik der Methoden der Sozialarbeit, Teil 2: Social Groupwork, in: Sozialpädagogische Korrespondenz, Heft 12/1971, 3. Jg., S. 1 ff.

386) vgl.: Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1980[4]

387) vgl.: Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit (AKS) Berlin: Gemeinwesenarbeit als Ideologie und Soziale Kontrolle: Ein Beitrag zur Sozialarbeit im Stadtteilbereich, in: Victor-Gollancz-Stiftung (Hrsg.): Materialien zur Jugend- und Sozialarbeit, Band 8, Reader zur Theorie und Strategie von Gemeinwesenarbeit, Frankfurt 1974

388) Müller, W.: Zum gegenwärtigen Stand von Gemeinwesenarbeit, in: Bahr/Gronemeyer (Hrsg.): Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit, Darmstadt/Neuwied 1974, S. 87

Dimension erhalten haben. [389]

Dennoch sieht Müller die Bedeutung der Gemeinwesenarbeit immer noch gegenüber den anderen Methoden der Sozialarbeit als untergeordnet an: "Obwohl Gemeinwesenarbeit als eine Fachdisziplin der Sozialarbeit neben den genannten Methoden der Einzelfallhilfe und der sozialen Gruppenarbeit ausgewiesen ist und gelehrt wird, blieb sie bis in die jüngste Zeit außerhalb des Interessenfeldes der Großorganisationen der Sozialarbeit, der Wohlfahrtsverbände, der Kirche und der kommunalen Sozialverwaltung. Die Praxis der GWA war und ist noch weiterhin angewiesen auf die Unterstützung durch Randinstitutionen etablierter Sozialarbeit." [390]

Gemeinwesenarbeit wird auch in der bundeszentralen Fortbildung im Vergleich zu Beratung und Arbeit mit Gruppen quantitativ weniger angeboten und vor allem in Zusammenhang mit Gemeindeentwicklung gebracht. Die von Müller festgestellte untergeordnete Rolle von Gemeinwesenarbeit als Methode der Sozialarbeit findet damit eine Entsprechung in den Fortbildungsangeboten der bundeszentralen Fortbildungsträger.

5.2.4 Der besondere Stellenwert der Beratung in der sozialen Arbeit

Beratung ist nach dem Ergebnis der vorliegenden Analyse die in den bundeszentralen Fortbildungsangeboten am häufigsten vertretene Methode. Uns interessiert im weiteren, worin sich der besondere Stellenwert der Beratung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik für den Sozialarbeiter/Sozialpädagogen begründet und damit, in welchem Zusammenhang er mit der Professionalisierung der sozialen Arbeit steht.
Dazu wird Bezug genommen auf eine Untersuchung von Beneke zum Selbstverständnis und zur Hand-

---

389) vgl.::ebenda, S. 92

390) ebenda, S. 96 (Hervorhebung von W. Müller)

lungsrealität von Sozialarbeitern [391], in der davon ausgegangen wird, daß Beratung der Klienten die angestrebte Interventionsform von Sozialarbeit darstellt.

Benekes zentrale These dabei lautet:

"Unsere These ist, daß die Sozialarbeiter sich einen Begriff der Handlungswirklichkeit konstruieren, mit dem ein konsistenter Zusammenhang zwischen Selbstbild und praktischer Tätigkeit gewahrt werden soll. Sie versuchen, die eigene Rollenunsicherheit dadurch zu lösen, daß sie sich strikt gegen eine Reihe anderer Berufsgruppen abgrenzen, mit denen sie das Berufsfeld teilen. Sie sind bestrebt, über die Konstruktion des abgewehrten beruflichen Selbstbildes Handlungssicherheit zu gewinnen. Sie sehen die Möglichkeit ihr Handlungsfeld anspruchsbezogen zu strukturieren, indem sie das Handlungsfeld über die Interventionsform der Beratung in den Griff zu bekommen versuchen, und indem sie anhand von selegierten Einzelfällen die generelle Praxisrelevanz dieser Interventionsform sich selbst und nach außen zu demonstrieren suchen." [392]

Das abgewehrte Berufsbild äußert sich einerseits in Kritik an der Tätigkeit von Verwaltungsfachkräften und in Abgrenzung zu Verwaltung, Gericht, Polizei und ehrenamtlichen Kräften in der sozialen Arbeit. [393]

Die Kritik richtet sich auf die nicht-fachliche Ausbildung und Qualifikation der anderen Berufsgruppen, die dort vorherrschende adminstrativ gesetzte Entscheidungskompetenz und die diskriminierende Sicht der Klienten.

Beneke interpretiert die Kritik der Sozialarbeiter folgendermaßen: "Unterstellt man, daß Sozialarbeit in ihrer konkreten

---

391) Beneke, E.: Selbstverständnis und Handlungsrealität von Sozialarbeitern ...,

392) ebenda, S. 220 (Hervorhebung von E. Beneke)

393) vgl.: ebenda, S. 226 ff.

Wirksamkeit eine je spezifische Kombination von Hilfe und Kontrolle darstellt bzw. beinhaltet, so ist die sozialarbeiterische Auseinandersetzung mit dem beruflichen Selbstverständnis der Verwaltung zu werten als Hervorhebung und schließlich Abwehr des Kontrollaspektes und des daran gebundenen Verwaltungsaspektes. In der Auseinandersetzung mit der Orientierung und Tätigkeit der Ehrenamtlichen in der Sozialarbeit steht dagegen der Aspekt zur Diskussion, der das "ureigenste" Handlungsfeld der Sozialarbeiter selbst ausmacht: die helfende und unterstützende Tätigkeit." [394]

In der Untersuchung Benekes wird von den Sozialarbeitern in Abhebung von der Verwaltung das Verhältnis zu den Psychologen positiv gewertet [395] - ein Ergebnis, das in Zusammenhang mit der angestrebten Beratungstätigkeit gebracht wird und die Affinität zur Berufsrolle von Psychologen unterstreicht. In dieser Annäherung wird ein Versuch zur Stabilisierung des sozialarbeiterischen Selbstbildes gesehen:
"Wir nehmen an, daß die Sozialarbeiter aus dem Handlungsrepertoire der psychologisch-beratenden Berufe den Angebotscharakter der Arbeit, die fachliche Spezialisierung und die durch Wissenschaft fundierte Anwendung einzelner Methoden akzentuieren und auch für sich selbst reklamieren.
Eine Angleichung an die Tätigkeitsmerkmale und an das (vermutete) Handlungsverständnis der Psychologen würde demzufolge den Sozialarbeitern die Chance eröffnen, Orientierungsschwierigkeiten und Rollenunsicherheiten in der Sozialarbeit abzubauen, indem genauer abgrenzbare und definierbare Handlungsleitlinien zu gewinnen wären. Die Sozialarbeiter - so unsere Interpretation - glauben sich auf dem Wege zu befinden, die angestrebten Anteile der Berufsrolle zu realisieren." [396]

---

394) ebenda, S. 229 (Hervorhebung von E. Beneke)

395) vgl.: ebenda, S. 239

396) ebenda, S. 239 (Hervorhebung von E. Beneke)

Darüber hinaus bietet die Anlehnung an die Berufsrolle der Psychologen die Möglichkeit, die negativen Berufsurteile wie Verwaltungs- und Kontrollfunktion abzuwehren. [397]

Das so entworfene Selbstbild gibt den Sozialarbeitern also die Möglichkeit, Konflikte und Handlungsunsicherheiten, die aus dem "doppelten Mandat" des Sozialarbeiters resultieren, abzubauen.

Unter doppeltem Mandat wird in der Sozialarbeit der von Beneke beschriebene Konflikt zwischen Kontroll- und Hilfsfunktion verstanden:
"Diese gemeinhin als"Berufsschicksal" und "zentraler Rollenkonflikt" des Sozialarbeiters herausgestellte Problematik, also der mit dem institutionell-organisatorischen Handlungsrahmen öffentlicher Sozialarbeit in der Regel implizit gesetzte Zwang, sich in der Divergenz professioneller und bürokratischer Verhaltenskodizes bewegen und zurechtfinden zu müssen, scheint im wissenschaftlich vorherrschenden Verständnis von Sozialarbeit als Paradigma sozialarbeiterischen Tuns schlechthin zu fungieren und als konstitutiv für spezifische Identitätskonflikte des Sozialarbeiters angesehen zu werden." [398]

Die Identitätskonflikte werden vom Sozialarbeiter - folgt man Benekes Interpretation - dahingehend gelöst, daß die professionellen Berufsanteile - in Form von Beratungstätigkeit - betont werden und dadurch ein "professioneller Autonomieanspruch" (Böhnisch u.a.) gefordert wird.

Diese von Beneke untersuchten Fragen zum Selbstverständnis des Sozialarbeiters liefern also eine Erklärung dafür, warum Beratung in der Sozialarbeit durchgängig an Bedeutung gewinnt: hier-

---

397) vgl.: ebenda, S. 240

398) Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination..., S. 27

durch sehen die Sozialarbeiter eine Möglichkeit, ihre Professionalisierung im Sinne höherer Spezialisierung, Verwissenschaftlichung und im Einnehmen eines Expertenstatus voranzutreiben.

Dieser Professionalisierungsprozeß hebt das Ansehen des betroffenen Sozialarbeiters, gibt dem Beruf eine neue Legitimität und hat damit wiederum positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit der Sozialarbeiter.

Diese von Beneke gemachten Feststellungen lassen sich m. E. auch auf die steigende Bedeutung von Therapieansätzen in der Sozialarbeit übertragen, obwohl sich diese noch nicht durchgesetzt haben wie die Beratungsmethoden. Sie werden sich auch aufgrund der Ausbildung, der Konkurrenz zu Psychologen/Ärzten etc. nicht so schnell etablieren .

Die Fortbildungsangebote zu Beratungs- und Therapieformen in der bundeszentralen Fortbildung kommen somit - folgt man den Ergebnissen Benekes - einem entsprechenden Interesse der Sozialarbeiter entgegen und geben ihm die Möglichkeit, ein neues Selbstverständnis zu konstituieren.

Jedoch setzt die zunehmende Verbreitung von Beratungs- und Therapiemethoden in der Sozialarbeit ein entsprechendes Bedürfnis nach Beratung und Therapie seitens der Klienten voraus. Der Frage nach der Entstehung dieser "Beratungsbedürftigkeit" soll im folgenden nachgegangen werden.

5.2.5 Ursachen für die zunehmende Beratungs- und Therapiebedürftigkeit der Klienten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Funktion von Therapie und Beratung in der sozialen Arbeit

Als Antwort auf die Frage nach der Entstehung von Beratungsbedürftigkeit nennt Amendt die "massenhaft auftretenden Vergesellschaftungsschäden":

"Eine stetig steigende Nachfrage nach Beratung und Therapie ist ein Anzeichen der zerstörerischen Potentiale, die die kapitalistische Gesellschaft zusehens freisetzt. Das Überleben des einzelnen ohne professionelle Hilfe in irgendeiner Phase des Lebens ist nur dort möglich, wo tragfähige Traditionen und solidarische Lebenszusammenhänge Sinnstrukturen erhalten und Bedürfnisbefriedigung fördern. Hat der Vergesellschaftungsprozeß die Qualitäten liquidiert und sind gegen dessen zerstörerische Auswirkungen keine neuen Lebenszusammenhänge errichtet worden, so bleibt dem einzelnen in seiner Not nur noch der Gang zum Berater oder zum Therapeuten. Die Vielfältigkeit der Therapiemethoden, die zahllosen Anbieter in klein- und großunternehmerischer Form sowie die Verrücktheiten von willkürlicher Lang-, Kurz- und Mittelfristigkeit und nicht minder willkürlich arrangierter Therapien sind ein Hinweis auf eine immer größer werdende Zahl gesellschaftlich Geschädigter, die auf professionell vermittelte Hilfe angewiesen sind." [399]

Die "Therapeutisierung der Gesellschaft", die der Aufrechterhaltung veralteter Lebensformen und damit der S t a b i l i s i e r u n g p s y c h i s c h e r I d e n t i t ä t dient [400], verschleiert, wodurch die Therapiebedürftigkeit entsteht: nämlich daß die Gesellschaft mit ihren sozialen Zwangsverhältnissen und beruflichen Belastungen sowie allgemeinen z e r s t ö r t e n V e r k e h r s f o r m e n [401] diese Therapiebedürftigkeit selbst produziert. Nach Vinnai ist psychische Krankheit vor allem als Ausdruck klassenspezifischer

---

399) Amendt, G.: Beratung als staatliche Antwort auf soziale Emanzipationsbewegungen, in: Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen..., S. 195

400) vgl.: Nagel, H.: Therapie als Ende der Politik?,in: Nagel, H./Seifert,M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen..., S. 45

401) vgl. auch: Schülein, J.: Psychoanalyse und Psychoboom, in: Psyche, Heft 5/6/1978, 32. Jg., S. 420 ff.

Lebens- und Arbeitsbedingungen [402] anzusehen und Therapie wird ein Ersatz für die Veränderung dieser Erfahrungen.

Daß sich auch staatliche Institutionen dieser Problematik annehmen und dadurch z. B. auch in der Sozialarbeit Therapie praktiziert wird, erklärt Amendt mit der Notwendigkeit der Wiederherstellung von A r b e i t s f ä h i g k e i t und gesellschaftlich akzeptiertem Verhalten:
"Die Schädigung des einzelnen ist nicht nur sein privates Problem, sondern auch Gegenstand der sozialen Kontrolle über auffälliges, unerwünschtes und mißliebiges Verhalten. Private Leidenserfahrung ist somit immer auch ein Stück öffentlich relevantes Verhalten, das durch die Instanzen sozialer Kontrolle auf den richtigen Nenner, das passende Etikett gebracht und gegebenenfalls unterdrückt wird." [403]

In ähnlicher Weise beschreibt Bopp den Zusammenhang zwischen Beratungsbedürfnis aufgrund eines gesellschaftlichen L e g i t i m a t i o n s z e r f a l l s von g e s e l l s c h a f t l i c h e n I n s t i t u t i o n e n wie Familie, Schule etc. und einer dadurch entstehenden Identitätskrise der Individuen. Dies habe ein Eingreifen sozialer Institutionen in diesen Prozeß zur Folge und beinhalte gleichzeitig ein Moment sozialer Kontrolle:

"Indem sie (die pädagogischen, sozialfürsorgerischen und psychotherapeutischen Berufe, A. E.) ihre Kompetenz ausdehnen und ihre Methoden (therapeutisch) verfeinern, stellen sie eine Möglichkeit dar, das Vakuum der Sinngebung zu füllen und zugleich wirkungsvolle soziale Kontrolle im Sinne der Träger gesellschaftlicher Macht auszuüben. Denn die politische Restauration läßt es nicht zu, daß eine neue sinngebende Bewegung wie die Studentenbewegung entsteht, weil die Gefahr besteht, die Machtverhältnisse würden erneut in Frage gestellt.

---

402) vgl.: Vinnai, G.: Die Misere des Kleinbürgers und ihr Niederschlag in therapeutischen Prozeduren, in: Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen..., S. 59

403) Amendt, G.: Beratung als staatliche Antwort ...,S. 195

Der Sinngebungsprozeß muß politisch kontrollierbar bleiben." [404]

Die von Bopp und Amendt geleistete allgemeine Kritik an Beratung und Therapie wird von Gilles besonders für die Gesprächspsychotherapie nach Rogers expliziert.
Diese Beratungsform interessiert vor allem, da sie nach unserer Analyse eine der in der bundeszentralen Fortbildung am häufigsten vertretenen Methoden ist.

Gilles analysiert, wie die therapeutische Zentrierung auf die persönlichen Bedeutungsgehalte des Klienten - als eines der wesentlichsten Merkmale dieser Therapie - zur positiven Ich-Stärkung verhilft. Durch den "privaten Blick" auf die Probleme wird eine Reflexion externer gesellschaftlicher Ursachen für die psychischen Konflikte verhindert [405].
Im weiteren Gang ihrer Argumentation ordnet Gilles in Rückgriff auf Berger/Luckmann [406] "Therapien den institutionalisierten Methoden einer Gesellschaft zu, die die offiziellen Wirklichkeitsbestimmungen, d. h. den herrschenden Konsens, auch bei denjenigen wieder durchsetzen, die davon abweichende Vorstellungen haben oder dieses befürchten lassen, sie gehören damit zu den sozio-historisch sich wandelnden Formen sozialer Kontrolle." [407]

Die Funktion sozialer Kontrolle realisert sich dabei auf zweierlei Wegen: zum einen wird die Übereinstimmung der subjektiven Wirklichkeit mit offizieller

---

404) Bopp, J.: Psychoboom, Therapien in der sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin, Heft 3/1979, 4. Jg., S. 13

405) vgl.: Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand - kritische Anmerkungen zur Therapie und Praxis der Gesprächspsychotherapie, in: Neue Praxis, Heft 1/1980, 10. Jg., S. 66 ff.

406) vgl.: Berger, P./Luckmann, T.: die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1974[4]

407) Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand..., S. 70

Wirklichkeitsbestimmung durch die internalisierten primären Sozialisationsziele erreicht, zum anderen wirkt die "Autorepression in der organisierten Alltäglichkeit". [408]
Der gesellschaftliche Anpassungsdruck wird zum "autonomen Willen des Klienten" [409] und der Therapeut muß diesen Prozeß nur noch durch entsprechende Unterstützung fördern.

Diese Konzentration auf die persönliche Innerlichkeit hat weitreichende Folgen für das politische Bewußtsein: nicht nur die Verhinderung des Bewußtseins über eine Veränderungsnotwendigkeit sozialer Strukturen und gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, sondern die Anpassung an dieselben sind Wirkung und Funktion von Therapie. Gilles zieht daraus die weitgehende Folgerung, daß damit anerkannt wird, "daß der gesellschaftliche Wandel durch das Individuum nicht mehr beeinflußbar und kontrollierbar ist". [410]

Den Menschen wird vielmehr eine für die spätkapitalistische Industriegesellschaft relevante Form allseitiger Anpassung und Disponibilität vermittelt.
Gilles will mit ihren Aussagen nicht den Stellenwert von Therapie für psychisch Kranke infragestellen, sie sieht jedoch durch die Ausweitung psychotherapeutischer Verfahren auf alle Lebensbereiche "eine Stärkung der restringierten Form des Alltagsbewußtseins" [411]. Sie fordert für eine Pädagogik in Rückgriff auf Brumlick/Keckeisen [412], daß sie Lernprozesse er-

---

408) Lefèbvre,H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Kronberg 1977, zit. nach Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand..., S. 71

409) Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand..., S. 72

410) ebenda, S. 76

411) ebenda, S. 77

412) vgl.: Brumlik, M./Keckeisen, W.: Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik, in: Kriminologisches Journal, Heft 4/1976, 8. Jg., S. 252

möglichen muß, "die Erkenntnisprozesse sind, d. h., die die alltägliche Existenz, statt sie zum ausschließlichen Modell zu erheben, auf eine Weise erklärbar machen,die dem spontanen Denken der zu Erziehenden nicht möglich ist". [413]

Daß die Funktion sozialer Kontrolle durch Therapie verschleiert werden kann, hat zweierlei Hintergründe:

- Das Individuum begibt sich f r e i w i l l i g in die Therapie: "Eben dieser Vorgang machtpolitischer Auseinandersetzung wird durch die Fiktion der Freiwilligkeit (Autonomie), mit der ein Individuum sich einer Behandlung unterzieht und dabei die Lösung von Problemen unterschiedlich bearbeitet, indem er andere Möglichkeiten verwirft, aus dem Bewußtsein methodisch ausgeblendet." [414]

  Die Illusion der Freiwilligkeit wird also noch unterstützt durch die Illusion der E n t s c h e i d u n g s f r e i h e i t [415] und durch die Ideologie "jeder kann sich ändern,wenn er nur will". [416]

- Der T h e r a p e u t gibt sich den Anschein politischer N e u t r a l i t ä t , indem er eine Reflexion gesellschaftlicher Herrschafts- und Lebensbedingungen ausklammert. [417] Bopp sieht in der politischen Arglosigkeit der Therapeuten und Therapiekonzeptionen die Voraussetzung dafür, die Funktion sozialer Kontrolle effizient ausführen zu können. [418]

---

413) Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand..., S. 77

414) Nagel, H.: Therapie als Ende der Politik?..., S. 49

415) vgl. auch: Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand..., S. 71

416) vgl.: Autorengruppe: Psychomethoden in der Sozialarbeit, in: Informationsdienst Sozialarbeit, Heft 24/1979, Offenbach 1979, S. 49

417) vgl.: Vinnai, G.: Die Misere des Kleinbürgers..., S. 55

418) vgl.: Bopp, J.: Psychoboom..., S. 14

Beratung und Therapie unterliegen also zweierlei Funktionen: sie wirken einerseits gesellschaftlicher Schädigung und Desorientierung entgegen, sie helfen, Konflikte abzubauen und fördern damit psychische Stabilität.
Auf der anderen Seite werden sie zu Momenten sozialer Kontrolle, indem gewünschtes Verhalten und soziale und politische Anpassung durch Therapie gefördert werden.
Die Menschen werden an bestimmte veränderungsbedürftige Lebensbedingungen angepaßt, und die notwendigen gesellschaftlichen Reformen und Strukturveränderungen bleiben aus. Veränderungen finden nicht im Produktionsbereich und gesellschaftlichen Reproduktionsbereich statt, sondern beschränken sich ausschließlich auf die private Sphäre, also auf die Erscheinungsebene und nicht auf die Ursachen von Konflikten.[419]
Die Probleme werden nicht dort angegangen, wo sie entstehen, vielmehr werden ihre Auswirkungen durch Beratung und Therapie i. S. einer Individualisierung der Konflikte gemildert bzw. vorübergehend beseitigt, ohne die krankmachenden Lebensbedingungen anzutasten.

Beratung erhält damit eine A l i b i f u n k t i o n , d. h., "die Sozialbürokratie kann darauf verweisen, daß gesellschaftlich produzierte Konflikte und das kollektive Aufgreifen ... durch Beratungsstellen mit Hilfe von Sozialarbeit individualisiert und verhindert werden".[420]

Einige Autoren wenden sich gegen diese grundsätzliche Einschätzung von Beratung als A n p a s s u n g s i n s t r u m e n t und sehen dagegen Beratung in der Ambivalenz zwischen Anpassung und Veränderung.

---

419) vgl. dazu vor allem auch: North, M.: Mythos und Wirklichkeit der Psychotherapie, München/Berlin/Wien 1975 und Halmos, P.: die Beichtväter des 20. Jahrhunderts, Zürich 1972

420) Autorengruppe: Familienkrise und Beratungsdienste, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 17/1975, 5. Jg., S. 59

"... vor allem aber bietet die Ambivalenz in den Funktionen von Beratung Chancen der Hilfe, die nicht zu nutzen zynisch wäre: Es kommt also darauf an, nicht die Expansion von Beratung prinzipiell rückgängig zu machen, sondern die in spezieller Problemdefinition und Professionalisierung liegenden Chancen so zu nutzen, daß Beratung auf die gegebenen Alltagskonflikte und die in ihnen angelegten Entwicklungschancen bezogen bleibt." [421]

Auch Bopp benennt für die Therapie die Widersprüche zwischen progressiven und restaurativen Zielsetzungen.
Die politische Restauration fordert von der Therapie, "die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen von psychischen Störungen zu unterdrücken und das Entstehen von systemkritischen Potentialen zu verhindern. Therapie in der Rolle der sozialen Kontrolle bestimmt die Störungen als Ausdruck individueller Unzulänglichkeiten, macht den Individuen wegen ihrer mangelnden Anpassungsfähigkeit ein schlechtes Gewissen und versucht, die gesellschaftlichen Standards des Verhaltens möglichst rasch einzuüben". [422]

"Progressive" und kritische Konzepte versuchen dagegen eine Verbindung von politischen und psychotechnischen Strategien zur Unterstützung p o l i t i s c h e r Emanzipationsprozesse. [423]

Bopp entwickelt Kriterien einer k r i t i s c h e n T h e r a p i e , auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll. [424] Von Relevanz ist dabei vor allem, daß er

---

421) Frommann, A./Schramm, D./Thiersch, H.: Sozialpädagogische Beratung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1976, 22. Jg., S. 715

422) Bopp, J.: Psychoboom..., S. 15

423) vgl.: ebenda, S. 15 f.

424) vgl.: ebenda, S. 16 ff.

den Einbezug pathogener makrosozialer Strukturen in den Therapieprozeß fordert, um dadurch die Psychologisierung von Konflikten zu verhindern, eine Gesellschaftskritik zu ermöglichen [425] und die Entstehung von Solidarität in Gruppen durch die Therapie zu unterstützen. [426]

Ein so verstandenes kritisches Beratungs- und Therapiekonzept wird dort unmöglich, wo Beratung/Therapie im sozialen Bereich im Spannungsfeld zwischen den k o n t r o l l i e r e n d e n b ü r o k r a t i s c h e n und b e r a t e n d e n F u n k t i o n e n von Institutionen steht.

Dem Postulat der Freiwilligkeit zur Teilnahme an Beratungsprozessen steht die Tatsache gegenüber, daß "sozialpädagogische Beratungsbeziehungen ... vielmehr sehr häufig durch soziale Auffälligkeiten einerseits und gesellschaftliche Kontrollzwänge andererseits gestiftet (werden)". [427]

Minssen stellt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Trennung von Fach-/Dienstaufsicht und Beratung im Bereich der Bildungsberatung [428], eine Problemstellung, die auch für die Sozialarbeit Gültigkeit besitzt. [429]
Es ist - bezogen auf die von Bopp entwickelten Kriterien einer kritischen Therapie - festzustellen, daß diese nicht in die Konzeptionen der bundeszentralen Fortbildungsträger im

---

425) vgl.: ebenda, S. 22

426) vgl.: ebenda, S. 17

427) Frommann, A. u. a.: Sozialpädagogische Beratung..., S. 719; vgl. auch: Hollstein, W.: Probleme und Ansätze der Unterschicht-Beratung, in: Neue Praxis, Heft 4/1978, 8. Jg., S. 332

428) vgl.: Minssen, F.: Bildungsberatung in der Bundesrepublik, in: Gruppendynamik, Heft 3/1975, 6. Jg., S. 185

429) vgl.: Frommann, A. u. a.: Sozialpädagogische Beratung..., S. 725

Bereich therapeutischer Fort- und Weiterbildung eingehen, vielmehr ein Verständnis von Therapie zugrundegelegt wird, das eine restaurative Zielsetzung nach den oben entwickelten Kriterien verfolgt.

Die Mehrheit der Fortbildungskonzeptionen, wie sie sich in den Programmausschreibungen darstellen, lassen sowohl eine kritische Reflexion der Therapie notwendig machenden Lebensverhältnisse als auch eine Diskussion über ihre Funktion und Grenzen vermissen. Auch das Problem von Therapie im Zusammenhang mit der Kontrollfunktion von Sozialarbeit wird nicht thematisiert.
Weder eine Psychologisierung der Konflikte durch die Reflexion pathogener gesellschaftlicher Strukturen wird vermieden noch wird die Solidarität in den Gruppen als Zielsetzung formuliert.

Inhalt und Zielsetzung von Beratung treten in den Fortbildungskonzeptionen in den Hintergrund zugunsten einer Qualifikation der Teilnehmer für ihre Beraterrolle, -strategie und -verhalten.

Die Ausschreibungen für Beratungslehrgänge wenden sich in der Regel auch grundsätzlich an Sozialarbeiter/Sozialpädagogen in Beratungstätigkeit und differenzieren selten nach Berufsfeld und Klientengruppen. Beratungsmethoden erscheinen hier als eine "neutrale" Methode, die unabhängig von Zielgruppe, Zielsetzung etc. anwendbar sind.

So werden auch Fragen nach der Parteilichkeit des Beraters und Probleme der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Beratung nicht gestellt, und der Konflikt des Sozialarbeiters, zwischen den Interessen der Klienten und den Anforderungen der Institution zu stehen, wird nicht thematisiert.

Therapien verhindern also für die Klienten bei einer unkritischen Herangehensweise die Reflexion makrosozialer Strukturen und deren Auswirkungen auf das eigene Leiden. Ebenso bewirken S e l b s t e r f a h r u n g s g r u p p e n , gruppendynamische Trainings etc., die auf der Ebene des Sozialarbeiters dessen persönliche und berufliche Konflikte thema-

tisieren - also "Therapie für den Sozialarbeiter" sind - und institutionelle und gesellschaftliche Determinanten dieser Konflikte außer acht lassen, eine Psychologisierung beruflicher Probleme.
"Das permanente Unbeachtetlassen der Sachzwänge in der Behörde und Zurückführen von Schwierigkeiten am Arbeitsplatz auf die reine Gefühlsebene verhindert eine politische Auseinandersetzung und läßt den einzelnen als den Verursacher der Schwierigkeiten erscheinen. Dies hat meiner Meinung nach katastrophale Folgen: die Sozialarbeiter beschäftigen sich immer mehr mit ihren psychischen Schwierigkeiten, "retten" sich von einem Seminar zum anderen in der Annahme, daß sie dann die Arbeit besser in den Griff bekommen, strukturelle Bedingungen am Arbeitsplatz werden immer weniger zur Kenntnis genommen." [430]

Die allgemeine Kritik an den Therapien ist also auch auf die Selbsterfahrungsveranstaltungen, die für die Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen durchgeführt werden, übertragbar.

Die von Horn untersuchte Frage, inwieweit gruppendynamische Verfahren Medium politisierender Bildung sein können, kommt zu Resultaten, die auch für die Selbsterfahrungsveranstaltungen für Sozialarbeiter Gültigkeit haben. Horn resümiert, "daß die Verfahren nicht der Politisierung, sondern der Anpassung dienen, daß der subjektive Faktor vermittels gruppendynamischer Verfahren nicht als Moment in gesellschaftliche Strukturen eingebracht wird, welcher diese, wo nötig, in Bewegung bringt, sondern nur besser integriert wird". [431]

---

430) Wahrnehmung und Training sozialer Kompetenz - ein gruppendynamisches Seminar, in: Informationsdienst Sozialarbeit..., S. 32

431) Horn, K.: Können gruppendynamische Verfahren Medium politisierender Bildung sein?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/1973, 23. Jg., S. 38

Als Argument für seine These nennt er, daß in den klassischen gruppendynamischen Methoden eine Beschränkung auf das Hier und Jetzt der Teilnehmer und deren Kommunikation stattfindet. Es werden soziologische und politökonomische Kategorien und die Strukturierung von Interessen und deren Überführung in gesellschaftliche Veränderungsprozesse ausgeklammert.
Die Gefahr der Psychologisierung begründet sich darin, daß gesellschaftliche Phänomene auf individuelles Verhalten reduziert werden und diese R e d u k t i o n a u f p s y c h o s o z i a l e M o m e n t e des Gruppenprozesses ein konstitutives Moment des Verfahrens darstellt. 432)

Seine Analyse schließt Horn mit folgenden Überlegungen: "Politisierung durch begriffliche und praktische Organisation eigener Interessen ist eine andere Sache als die Laboratorien der gruppendynamischen Bewegung. Für diese Form der Politisierung spielen die Sensibilisierungen, spielen herkömmliche gruppendynamische Verfahren, wenn sie kompetent vermittelt werden, nur eine untergeordnete Rolle." 433)

Es spricht einiges dafür, daß die Kritik an der Beratung/Therapie und den gruppendynamischen Veranstaltungen auch für die Form m e t h o d i s c h e n A r b e i t e n s m i t G r u p p e n , wie es in der bundeszentralen Fortbildung vermittelt wird, (folgt man den Programmankündigungen) Gültigkeit hat.

Hier steht wiederum das Individuum im Mittelpunkt der Methode, vor allem in bezug auf seine Interaktion mit anderen Beteiligten, es geht um den Ausdruck von Wahrnehmungen und Gefühlen, der Klärung von Motivationen, der Entwicklung der Persönlichkeit etc.

---

432) vgl.: ebenda, S. 41

433) ebenda, S. 44

Z. T. wird Gruppenarbeit auch als Gruppenberatung angesehen, der dieselben Techniken und Verfahren zugrunde liegen wie für die Beratung beschrieben wurde.

Soziologische und politische Fragestellungen werden ausgeklammert, Solidarität zwischen den Gruppenmitgliedern ist ebensowenig als Zielsetzung intendiert wie eine kritische Hinterfragung der Funktion von Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Das theoretische Konzept von Beratung/Therapie und sozialer Gruppenarbeit basiert dabei z. T. auf denselben wissenschaftlichen Grundlagen.

Soziale Gruppenarbeit - ihrem vorherrschenden Verständnis nach - dient somit auch der besseren Anpassung der Individuen an bestehende Herrschaftsverhältnisse, sie verschleiert z. T. gesellschaftliche Widersprüche und reduziert die Konflikte auf innerpsychische Probleme.

Auf eine entsprechende Ableitung dieser grundsätzlichen Kritik soll hier verzichtet werden, da der Argumentationsgang entsprechend der Parallelen zwischen Gruppenarbeit und Beratung/Therapie vergleichbar ist, und es wird in diesem Zusammenhang auf die entsprechende Literatur verwiesen. [434)]

---

434)
vgl.: Kotten, A.: Zur Ideologie sozialpädagogischer Gruppenarbeit, in: Verband moderner Sozialarbeit e. V. (Hrsg.): Moderne Sozialarbeit, Band 1, Kiel 1969;
Autorengruppe: Kritik der Methoden der Sozialarbeit, Teil 2, Social Groupwork, in: Sozialpädagogische Korrespondenz, Heft 19/1971, 3. Jg., S. 1 ff.;
Ockel, A./Wrange, K.: Wegweiser für die Aus- und Fortbildung in themenzentrierter Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn, in: Integrative Therapie, Heft 2/3/1976, 2. Jg., S. 80 ff.;
Vogt, H.: Kann das themenzentrierte interaktionelle System eine Methode emanzipatorischer Erwachsenenbildung sein?, in: Gruppendynamik, Heft 4/1975, 6. Jg., S. 380 ff.;
Weber, G.: Kritische Anmerkungen zur sozialpädagogischen Gruppenarbeit, in: Otto, H.U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 2..., S. 169 ff.

5.2.6 Psychosoziale Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der bundeszentralen Fortbildung - allgemeine Kritik und Konsequenzen für die soziale Arbeit

Die bisherige Analyse über die Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, wie sie in der bundeszentralen Fortbildung vermittelt werden, hat ergeben,

- daß Methoden der Beratung (besonders klientenzentrierte Gesprächsführung), methodisches Arbeiten mit Gruppen (besonders themenzentrierte Interaktion) sowie Selbsterfahrung (einschließlich gruppendynamischer Veranstaltungen), Therapiemethoden und Gemeinwesenarbeit - hier nach Häufigkeit aufgeführt - in der Fortbildung angeboten werden;
- daß in der Fortbildung die Vermittlung persönlicher und individueller Qualifikationen für die Anwendung der Methoden (Techniken) und die damit zusammenhängende Klärung der Berufsrolle im Vordergrund stehen. Dagegen wird eine kritische Untersuchung der theoretischen Grundlagen und eine Verbindung zu anderen sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Interventionsformen in der Regel nicht vorgenommen;
- daß sich in den aktuellen Fortbildungsangeboten zu Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik die allgemeine Entwicklung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik niederschlägt.

Darüber hinaus wurde auf der Grundlage einer allgemeinen - nicht ausschließlich auf die bundeszentrale Fortbildung bezogenen - Analyse festgestellt,

- daß Beratung in der Sozialarbeit einen besonderen Stellenwert aufgrund der in ihr liegenden Möglichkeit, ein neues Selbstverständnis des Sozialarbeiters zu konstituieren, erhält. Damit kommt die bundeszentrale Fortbildung mit ihren Angeboten zu Beratungsmethoden einem entsprechenden Interesse der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen entgegen;

- daß die zunehmende Bedeutung von Beratung und Therapie einen gesellschaftlichen Prozeß wachsender V e r u n s i c h e r u n g d e r I n d i v i d u e n , der Zerstörung von Sinngebungsinstanzen, von krankmachenden Lebens- und Arbeitsbedingungen etc. widerspiegelt, gegen den Beratung und Therapie eine Hilfe anbieten will. Gleichzeitig jedoch wirken Beratung und Therapie als Moment s o z i a l e r K o n t r o l l e , indem sie die Individuen an die vorfindbaren gesellschaftlichen Strukturen anpassen, deren Veränderungsbedürftigkeit damit nicht ins Blickfeld der Individuen fällt.
- Schließlich wurde deutlich, daß gruppendynamische Angebote zur Selbsterfahrung für die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ebenso eine Individualisierung von Konflikten und ein Ausblenden der in den strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Faktoren liegenden Probleme bewirken wie das für die Beratung und Therapie festgestellt wurde. Diese Kritik ist auch auf die soziale Gruppenarbeit übertragbar.

In diesem vorliegenden Kapitel soll nochmals zusammenfassend auf die Konsequenzen dieser Kritik für die Sozialarbeit eingegangen werden.

Dabei soll vorweg erneut darauf hingewiesen werden, daß nicht intendiert ist, den Stellenwert von Methoden der Sozialarbeit, besonders auch von Beratung und Therapie, die hier am breitesten diskutiert wurden, grundsätzlich zu negieren. Beratung und Therapie sind für spezifische Problemstellungen von Klienten adäquate Interventionsformen und es gibt auch kritische Beratungs- und Therapiekonzepte, die die hier geleistete Kritik verarbeitet haben.

Es geht jedoch darum, diese Methoden "in ihre Schranken zu verweisen", d. h., ihren Absolutheitsanspruch und ihre Ausdehnung auf fast alle Berufsfelder und Klientengruppen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu problematisieren. Die hier diskutierten Methoden müssen wieder in Zusammenhang gestellt werden mit anderen sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Interventionstechniken, die auch politische, institutionelle und

gesellschaftliche Strukturen in ihr Handlungskonzept einbeziehen.
Das Bild von Sozialarbeit, das sich durch die hier dargestellten Charakteristika der Methoden auszeichnet, entspricht dagegen den Merkmalen einer Sozialarbeit, die sich immer noch am E i n z e l f a l l o r i e n t i e r t. Persönliche Konflikte werden als i n d i v i d u e l l v e r u r s a c h t angesehen und folglich individuell bearbeitet, während institutionelle , soziale und gesamtgesellschaftliche Veränderungsstrategien nicht zum Handlungsrepertoire des Sozialarbeiters gezählt werden.

Es ist sicherlich kein Zufall, daß Gemeinwesenarbeit, die trotz aller Kritik [435] noch am ehesten innerhalb der drei klassischen Methoden der Sozialarbeit als Methode der Aktivierung und Politisierung von Klienten der Sozialarbeit angesehen werden kann, sowohl in der bundeszentralen Fortbildung als auch in der realen Praxis von Sozialarbeit/Sozialpädagogik eine untergeordnete Rolle spielt. Die Träger sozialer Arbeit fürchten entsprechende politische Auseinandersetzungen mit den betroffenen Bürgern, so daß Gemeinwesenarbeit nur dort realisiert wird, wo die aktuellen Konflikte im Stadtteil etc. eine Kanalisierung dieser Konflikte unbedingt notwendig machen, bzw. hier entsprechende Initiativen, die die Bürger selbst ergreifen, vorweggenommen werden sollen.

G e m e i n w e s e n a r b e i t ist viel eher in der Lage als die anderen beschriebenen Methoden, die Ideologie von der individuellen Verursachung der Konflikte und die Ideologie, "jeder kann sich verändern, wenn er nur will" aufzudecken. Sie kann den gesellschaftlichen Zusammenhang von Arbeits- und Lebensbedingungen und somit die Notwendigkeit der V e r ä n d e -

---

435) vgl. z. B.: Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit (AKS) Berlin: Gemeinwesenarbeit als Ideologie und soziale Kontrolle ..., S. 48 ff.

r u n g d e r U m w e l t anstelle der Anpassung des Individuums an diese aufdecken.

Meinhold stellt treffend fest, daß die Entscheidung für therapeutische Interventionen in der Sozialarbeit gleichzeitig eine Entscheidung gegen andere Interventionsformen bedeutet. Sie nennt vor allem sozial- und gesellschaftspolitische und sozialplanerische und administrative Aufgaben [436], die in der Praxis der Sozialarbeit nach empirischen Untersuchungen fast gar nicht vorkommen und auch in der Fortbildung eine unbedeutende Rolle spielen. Diese Feststellung unterstützt nochmals die These, daß es nicht darum geht, Therapie grundsätzlich abzulehnen, sondern die ausschließliche Orientierung an bestimmten auf das Individuum bezogenen Methoden zu kritisieren ist.
Die Zunahme der sogenannten Psychomethoden in der Sozialarbeit hat auch den Begriff der "t h e r a p e u t i s c h e n S o z i a l a r b e i t" geprägt.

Mangold sieht darin einen Ausdruck dafür, daß die Sozialarbeit den Klienten nicht mehr in seiner Totalität und den gesamten Verhältnissen, in denen er steht, wahrnimmt, sondern ihn segmentiert.

"Ich habe den Eindruck, daß wir in der Sozialarbeit auch geneigt sind, das Ganze, die Totalität nicht an uns herankommen zu lassen, weil wir aus Gründen unserer eigenen psychischen Verfassung zu vermeiden suchen, das ganze Elend des Klientel ständig mit unseren beschränkten Hilfsmöglichkeiten konfrontieren zu müssen. Das verführt zur Übernahme von Psychotechniken, die überschaubare Teilbereiche beim Klientel sanieren und so den Umgang psychisch erträglicher machen." [437]

---

436)
vgl.: Meinhold, M.: Zum Stellenwert therapeutischer Interventionen in der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Sonderheft 1978, Sozialarbeit und Therapie, 8. Jg., Neuwied 1978, S. 56 ff.

437)
Mangold, J.: Gespräch, Beratung und Therapie..., S. 12

In ähnlicher Weise sehen die Autoren des Informationsdienstes Sozialarbeit die Übernahme von Psychotechniken als Reaktion auf berufliche Verunsicherung und als Möglichkeit, der Sozialarbeit eine neue Legitimation zu geben:

"Geben sie (die Psychomethoden, A. E.) nicht Halt und Orientierung in einer Zeit, wo die Kritik an der Sozialarbeit als Kontrollinstrument zur Durchsetzung bürgerlicher Normen ziemlich allgemein geworden ist?
Dienen sie nicht dazu, diese Verunsicherung zu überspielen durch Formalisierung der Kommunikation zwischen meist proletarischen Klienten und mittelständischen Sozialarbeitern, die ihre Einstellungen und Haltungen nicht mehr so ungebrochen als Maßstäbe richtigen Verhaltens vor sich hertragen ..." [438]

Neumann-Mehring/Peters nennen zwei weitere Gründe, warum sich die Psychomethoden bei den Sozialarbeitern so schnell etablieren können: die mangelnde Effektivität der klassischen Methoden der Sozialarbeit und ihre geringe wissenschaftliche Wertschätzung einhergehend mit einer Kritik an ihrem ideologischen Gehalt. [439]

Diese zitierten Begründungen für die Bedeutung der Psychomethoden in der Sozialarbeit werfen jedoch einige grundsätzliche Fragen auf, die wiederum gerade im Zusammenhang mit diesen Begründungen stehen und diese als fraglich erscheinen lassen.

Sind diese Methoden überhaupt als adäquates Interventionsmoment für Klienten der Unterschicht anzusehen oder sind Beratung und Therapie nicht eher Mittelschichtsinstrumente?

---

438) Autorengruppe: Psychomethoden in der Sozialarbeit..., S. 5

439) vgl.: Neumann-Mehring, S./Peters, H.: Von der Psychologisierung des Alltags zur "therapeutischen" Sozialarbeit?, in Neue Praxis, Sonderheft 1978 ..., S. 153

So stellt Vinnai z. B. für die Psychotherapie fest:
"Die Psychotherapie ist, was ihre Klienten, ihre Nacherzieher und ihre Techniken betrifft, da wo sie Erfolge aufweisen kann, primär eine "Mittelschichtsinstitution".Das psychotherapeutische Gewebe ist, soweit es auf engagiertes Interesse seiner Klienten angewiesen ist, vor allem für Mitglieder sozialer Schichten bestimmt, die vor, hinter oder neben dem unmittelbaren Produktionsprozeß ihr Geld verdienen." 440)

In diesem Zusammenhang drängt sich noch eine zweite Frage auf: Sind Psychotechniken bezogen auf die Problemlagen der Klienten besonders auch aus der Unterschicht, eine adäquate Methode oder ist es nicht vielmehr so, daß für diese Gruppe m a t e r i e l l e H i l f e n nach wie vor im Vordergrund stehen müßten?
So zeigt Hofmann anhand einiger Daten zur Sozialhilfe und der damit zusammenhängenden Verschlechterung der Lebenssituation die finanziellen Notlagen eines Großteils der Klienten der Sozialarbeit auf 441) und verweist auf den Zusammenhang zwischen finanziellen und psycho-sozialen Belastungen. 442)
Ein ausschließliches Aufgreifen der psycho-sozialen Belastungen bedeutet in diesen Fällen jedoch wiederum ein ausschließliches K u r i e r e n d e r S y m p t o m e , eine Anpassung an die deprivierte Situation der Klienten und keine Beseitigung der Ursachen dieser Belastungen.

---

440)
Vinnai, G.: Die Misere des Kleinbürgers und ihr Niederschlag in therapeutischen Prozeduren ..., S. 58

441)
vgl. auch: Geißler, H.: Neue Soziale Frage - Zahlen, Daten, Fakten, hektograf. Manuskript, November 1975;
Kortmann, K.: Zur Armutsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, in: NDV, Heft 5/1976, 56. Jg., S. 144 ff.;
Roth, J.: Armut in der Bundesrepublik, Hamburg 1980 2

442)
vgl.: Hofmann, A.: Auf welche Situation treffen die Methoden? Einige Daten zur Sozialhilfe, in: Informationsdienst Sozialarbeit, Heft 24/1979, S. 61 ff.

Thiersch weist darauf hin, daß therapeutische Ansätze die Vielfältigkeit des Alltäglichen auf einen bearbeitbaren Teilbereich reduzieren [443] und Sozialarbeit nicht nur für "besondere Schwierigkeiten" zuständig ist bzw. sein sollte, sondern daß sie in der "Alltäglichkeit der Betroffenen" angesiedelt werden muß. [444]

Thiersch zitiert in diesem Zusammenhang Jervis: "(Psychiatrisches) Leiden ist integrierender und untrennbarer Bestandteil einer ... umfassenderen Unbehagens- und Leidenssituation; und dieses Leiden ist verwoben mit materiellen Problemen, überschneidet sich mit der von der Gesellschaft und ihren Machthabern ausgeübten Gewalt. Dann muß das Behandeln, wenn es eine Wirkung erbringen soll, wirklich ein extrem variierbares "Sich-Annehmen" sein, variabel je nach Zeitpunkt und Fall, fähig, anzugreifen und eine komplexe Situation nach mehreren Seiten und auf verschiedene Weise zu verändern." [445]

Die Interventionsebene von Sozialarbeit kann nach diesem Verständnis nicht nur die therapeutische Ebene sein, sondern muß auch Hilfen anderer Art umfassen, die den gesamten Lebenszusammenhang des Klienten betreffen und diesen nicht in Teilbereiche zerstückeln. Voraussetzung für ein solches Erkennen zusammenhängender Probleme, Lebensbedingungen etc. ist eine "mehrdimensionale Problemanalyse" (Meinhold) [446], die den gesellschaftlichen, institutio-

---

443) vgl.: Thiersch, H.: Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis, Sonderheft 1978..., S. 17 ff.

444) vgl.: ebenda, S. 21

445) Jervis, G.: Kritisches Handbuch der Psychiatrie, Frankfurt 1980^2, S. 177, zit. nach Thiersch, H.: Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie..., S. 21

446) vgl.: Meinhold, M.: Zum Stellenwert therapeutischer Interventionsformen in der Sozialarbeit..., S. 61

nellen und regionalen Bedingungszusammenhang von Sozialarbeit und der dort auftretenden Probleme berücksichtigt.

So stellen auch Hompetsch/Hompetsch-Cornetz fest, daß Therapie nur dort eine zulässige Interventionsform ist, wo sich die Schwierigkeiten eines Klienten eindeutig auf ein Problem konzentrieren lassen, jedoch in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der Regel ein Verwobensein von Schwierigkeiten, Symptomen und Problemfeldern vorherrscht. [447)]

"Wo also Therapieverfahren den Rahmen ihres angesteuerten Aufgabengebietes hinsichtlich Indikation, Schichtzugehörigkeit der Klienten, therapeutischer Erziehungsarrangements etc. überschreiten, wo also Therapie - sagen wir es verkürzt und schlagwortartig - nicht als Neurosentherapie bei Mittelschichtspatienten auf der Couch oder im Labor stattfinden soll, sondern in Obdachlosensiedlungen, Jugendwohngemeinschaften, Übergangshäusern, Erziehungsheimen etc., dort müssen Handlungsmodelle entwickelt werden, die über die Adaption klinisch-psychologischer Verfahren hinausgehen." [448)]

Hompetsch/Hompetsch-Cornetz weisen in diesem Zusammenhang zurecht darauf hin, daß die Klienten in der Therapie in einer freien Praxis an der "Behandlung" freiwillig teilnehmen und einen entsprechenden Leidensdruck haben, während dies für die Adressaten von Sozialarbeit/Sozialpädagogik nicht immer Gültigkeit hat:
"Sozialpädagogisches Handeln hat es aber allermeist mit Problemen zu tun, die eher dem sozialen Umfeld des Klienten als diesen selbst zum Problem werden, die weniger er selbst als Einschränkung seiner Handlungskompetenz empfindet, sondern die andere als unerwünscht empfinden." [449)]

---

447) vgl.: Hompetsch, R./Hompetsch-Cornetz, J.: Problemdefinitionen und Handlungsformen von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis, Sonderheft 1978..., S. 35

448) ebenda, S. 35

449) ebenda, S. 28

Gekoppelt mit administrativen Kontrollfunktionen und institutionellen Anpassungszwängen wird hier die Realisierung therapeutischer Prinzipien, die Einhaltung des Prinzips der Freiwilligkeit z. B., sehr fraglich.

Können Sozialarbeiter überhaupt in ihrer Doppelrolle - einerseits Kontroll- und Überwachungsfunktionen übernehmen zu müssen, andererseits Klienten beraten/therapieren zu wollen - noch beraten/therapieren?
Geht in diese Beratung nicht das Interesse des Anstellungsträgers und d. h. auch das staatliche Interesse an Wiederherstellung von gesellschaftlich wünschenswertem Verhalten ein?
Ermöglichen die Arbeitsbedingungen der Sozialarbeiter, von entsprechenden materiellen und personellen Bedingungen ganz abgesehen - aber z. B. vom gesetzlichen Auftrag ausgehend, überhaupt eine Beratung/Therapie im Interesse der Klienten?

Die hier angestellten Überlegungen lassen eine positive Beantwortung dieser Fragen i. S. der Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Klienten als sehr fragwürdig erscheinen.

5.3 Fort- und Weiterbildung im Bereich von Supervision

5.3.1 Problemstellung; Definition und Zielsetzung von Supervision

Supervision versteht sich als eine Form von P r a x i s b e r a t u n g der bereits im Beruf stehenden Sozialarbeiter/Sozialpädagogen zur Hilfe bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und als P r a x i s a n l e i t u n g für Praktikanten und Berufsanfänger.
D. h., daß Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, zu deren Tätigkeit in zunehmendem Maße die Beratung von Klienten gehört, selber einen Beratungsprozeß durchlaufen können.

Nach einer Vereinbarung der Konferenz Zentraler Fortbildungsstätten für Jugendarbeit und Sozialarbeit von 1972 sollen die Beratungsprozesse wie sie in der Praxisberatung und Praxisanleitung stattfinden einheitlich mit dem Terminus Supervision beschrieben werden. [450]

Supervision in der Sozialarbeit entstand zunächst in den USA und ist dort "seit langem zentraler Bestandteil von Praxis und Selbstverständnis konventioneller amerikanischer Sozialarbeit". [451]

In der Bundesrepublik Deutschland bezog sich die Supervision lange Zeit auf diese amerikanischen Erfahrungen: so gehören z. B. zwei aus dem Amerikanischen übersetzte Bücher auch zu den Standardwerken bundesrepublikanischen Supervisionsverständnisses. [452]

---

450) vgl.: Beutel, H.: Supervision, Praxisanleitung, Praxisberatung, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 5/1975, 122. Jg., S. 123

451) Föllmer, M.: Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 1/1977, 7. Jg., S. 4

452) vgl.: Caemmerer, D. v. (Hrsg.): Praxisberatung (Supervision), ein Quellenband, Freiburg 1970;
Pettes, D.: Supervision in der Sozialarbeit, Freiburg 1971

1964 wird vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge ein erster Fortbildungskurs für Praxisberater angeboten, dem weitere Aus- und Weiterbildungsangebote folgen.

1972 gründet sich der Berufsverband der Praxisanleiter und Praxisberater, und 1976 werden an der Gesamthochschule Kassel ein Kontaktstudium zur Ausbildung von Supervisoren und Fortbildungsmöglichkeiten für diesen Bereich geschaffen. Damit bietet die Gesamthochschule Kassel die einzige Möglichkeit einer hochschulbezogenen Supervisionsausbildung an. [453]

In den letzten zehn Jahren hat auch in der deutschen Literatur eine Auseinandersetzung um die Supervision begonnen: neben der Darstellung allgemeiner Prinzipien von Supervision [454] und

---

453)
vgl.: Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel: Studienmodelle für soziale Berufe, Neuwied/Berlin 1973, S. 39 ff.; Gaertner, A. (Hrsg.): Modellversuch "Soziale Studiengänge" an der Gesamthochschule Kassel: Supervision, Materialien 7, Kassel 1976

454)
vgl. z. B.: Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung in der Sozialarbeit, Frankfurt 1972²;
Roth, A. M.: Die Supervision in der sozialpädagogischen Arbeit und ihre Anwendung im Heim, in: Jugendwohl, Heft 6/1975, 56. Jg., S. 215 ff.;
Junker, H.: Was ist Supervision?, in: Jugendwohl, Heft 5/1979, 60. Jg. S. 221 ff.;
Zeller, D.: Supervision - eine Standortbestimmung, in: der Sozialarbeiter, Heft 2/1976, 26. Jg., S. 1 ff.;
Hecker, M. u. a.: Erfahrungen mit Supervision in der Praxis, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1975, 26. Jg., S. 280 ff.;
Lützow, K. u. a.: Supervision - eine Notwendigkeit in der Jugend- und Sozial- und Gemeindearbeit, in: Neue Praxis, Heft 3/1975, 5. Jg., S. 195 f.

der Beschreibung konkreter Supervisionsprozesse [455] fand hier vor allem auch eine kritische Infragestellung des herrschenden Supervisionsverständnisses statt. [456]

Als Reaktion auf diese Kritik wurden eine Reihe alternativer Formen und Modelle von Supervision, die sich einem e m a n z i p a t o r i s c h e n Ansatz verpflichtet sehen, entwikkelt. [457]

---

455)
vgl. z. B.: Strömbach, R. u. a.: Supervision. Protokolle eines Lernprozesses, Gelnhausen/Freiburg/Nürnberg/München 1975;
Szillat, W.: Gruppensupervision an der Fachhochschule, in: Neue Praxis, Heft 1/1975, 5. Jg., S. 38 ff.;
Rix, U./Prinz, A.: Dialog mit Krallen, in: Sozialmagazin, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 29 ff.

456)
vgl. z. B.: Blinkert,B./Huppertz, N.: Der Mythos der Supervision - Kritische Anmerkungen zu Anspruch und Wirklichkeit, in: Neue Praxis, Heft 2/1974, 4. Jg., S. 117 ff.;
Huppertz, N.: Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit, Neuwied/Darmstadt 1975;
ders.: Zum Fortschritt in der Supervision, in: Unsere Jugend, Heft 11/1976, 28. Jg., S. 487 ff.;
Knieschewski, E.: Zur Institutionalisierung von Supervision, in: der Sozialarbeiter, Heft 5/1975, 25. Jg., S. 11 ff.;
ders.: Bildungsökonomische Überlegungen zur Supervision, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 11/1974, 25. Jg., S. 409 ff.;
Koch, H.-B.: Entpolitisierung durch Beratung? Aspekte zur Begründung eines Verdachtes am Beispiel der Supervision, in: Neue Praxis, Heft 3/1975, 5. Jg., S. 198 ff. ;
Wilhelm, J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision in Theorie und Praxis der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 2/1975, 5. Jg., S. 133 ff.;
Wittenberger, G.: Neutralität und Parteilichkeit in der Supervision, in: Neue Praxis, Heft 4/1974, 4. Jg., S. 339 ff.;
Supervision. Übermacht der Experten? , Heftthema des Sozialmagazins, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 26 ff.

457)
vgl. z. B.: Kersting, H.: Kommunikationssystem Gruppensupervision, Freiburg 1975;
Lander, H.: Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar?, in: der Sozialarbeiter, Heft 3/1975, 25. Jg., S. 1 ff.;
Wilhelm, J. u. a.: Versuch einer emanzipatorischen Gruppensupervision, in: Neue Praxis, Heft 4/1977, 7. Jg., S. 358 ff.

Nach Huppertz, der eine inhaltsanalytische Untersuchung der bis 1974 erschienenen deutschsprachigen Publikationen zur Supervision in der Sozialarbeit durchführte, wird unter Supervision folgendes verstanden:

"Supervision, wie sie herkömmlich verstanden wird, kann im Sinne einer formalen Leitdefinition als das Handeln bezeichnet werden, in dem ein besonders Erfahrener (Supervisor) einem nicht so Erfahrenen (Supervisand) im Rahmen gewisser Vorstellungen von Sozialarbeit und unter konkreten Umständen (Bedingungen) sowie mit bestimmten "Aufgaben" (Inhalten) und Maßnahmen (Methoden) in der Absicht einer Veränderung (Wirkung der Supervision) durch regelmäßige Kommunikation zur selbständigen Arbeit verhelfen möchte, und zwar so, daß die weniger Erfahrenen dies als notwendigen Bestandteil für ihre Arbeit, die sie allerdings selbst verantworten müssen, ansehen." [458]

Hecker u. a. bezeichnen Supervision als eine d i d a k t i s c h e M e t h o d e zur Initiierung problemorientierten Lernens mit dem Ziel der Verhaltensänderung auf kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene. [459]

Auf allgemeinster Ebene wird die Aufgabe von Supervision mit einer Bewältigung der vielfältigen beruflichen Aufgaben und mit einer "V e r b e s s e r u n g" d e s b e r u f l i c h e n H a n d e l n s der Sozialarbeiter im Sinne höherer beruflicher Effektivität und einer Erreichung "bestmöglicher" Hilfe für die Klienten der Sozialarbeit - was immer darunter zu verstehen ist - beschrieben. [460]

Zeller weist darauf hin, daß Supervision in den USA immer eine d o p p e l t e F u n k t i o n hatte:

---

458) Huppertz, N.: Supervision ..., S. 10

459) vgl.: Hecker, M. u. a.: Erfahrungen mit Supervision..., S. 290; Strömbach, R. u.a.: Supervision..., S. 3

460) vgl.: Pettes, D.: Supervision in der Sozialarbeit..., S. 27; Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung..., S. 22

"einerseits eine didaktische, im Rahmen der formalen Ausbildungsprozesse innerhalb der Arbeitsstelle mit dem Ziel einer Integration von Theorie und Praxis, andererseits eine administrative, im Sinne einer Kontrolle zur Wahrung der qualitativen Standards der Institution und der Einhaltung der Richtlinien der Institution." [461]

Wilhelm macht allerdings zurecht deutlich, daß es "die Supervision" schlechthin nicht gibt, sondern daß "die Frage nach Ziel und Inhalt von Supervision immer gleichzeitig auch die Frage nach Ziel und Inhalt von Sozialarbeit ist, für die ja supervisiert werden soll". [462]

Er unterscheidet dabei eine normative, technologische und emanzipatorische Richtung in der Sozialarbeit und ordnet diesen ein je spezifisches Supervisionsverständnis zu.

Ziel von Supervision und damit die inhaltliche Bestimmung dessen, was unter einer positiven Veränderung beruflichen Handelns und der Erhöhung beruflicher Kompetenzen des Sozialarbeiters zu verstehen ist, ist also abhängig vom jeweiligen V e r s t ä n d n i s v o n S o z i a l a r b e i t und somit nur im Zusammenhang mit diesem zu diskutieren. [463]

So zeigt Wilhelm dabei auf, daß ein Ansatz von n o r m a t i v e r S u p e r v i s i o n mit dem Ziel einer Effektivirung beruflichen Handelns und der Erfüllung institutioneller Ziele sich vorrangig an der Methode der Einzelfallhilfe und sozialer Gruppenarbeit orientiere [464]. Der Einfluß der Tiefen-

---

461) Zeller, D.: Supervision - eine Standortbestimmung ..., S. 1

462) Wilhelm, J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision ..., S. 133

463) vgl. auch: Wieringa, C.: Supervision in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Münster 1979, S. 10 ff.

464) vgl.: Wilhelm, J.: Einige Gedanken ..., S. 134

psychologie bedinge häufig die Schwierigkeit, zwischen Therapie und Supervision kaum mehr abgrenzen zu können. [465]

Ein Ansatz von t e c h n o l o g i s c h e r S u p e r v i s i o n , der "unter dem Aspekt der Professionalisierung eine Verwissenschaftlichung anstrebt ... und Sozialarbeit als "Vermittlung und Gestaltung sozialer Lernprozesse" als "wissenschaftsorientiertes Arbeiten" sowie als "systematisches Arbeiten aufgrund wissenschaftlicher Konzepte zur Verhaltensbeurteilung und Verhaltensänderung beim Klienten" verstanden haben möchte" [466], berufe sich auf Ergebnisse der Konflikttheorie und Lerntheorie und vermittele den Supervisanden vor allem Techniken des psychoanalytischen, nicht-direktiven, klientzentrierten (Rogers, Tausch, Heimler) oder verhaltenstherapeutischen sowie kommunikativen (Watzlawik) Ansatzes. [467]

Ein Ansatz von e m a n z i p a t o r i s c h e r S u p e r v i s i o n , der nach Wilhelm davon auszugehen hat, Partei für die Befreiung des Menschen und gegen seine Domestizierung zu ergreifen und zur "Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftliche und soziale Abhängigkeit" beitragen muß, [468] muß ein
"Modell für befreite Kommunikation, als Vorwegnahme emanzipatorischen Verhaltens, als Einübung von Solidarität, wenn man so will, als Probehandeln" [469] liefern.
Die in der Supervision anzuwendenden und zu vermittelnden Methoden haben sich an diesem Anspruch zu messen und gewinnen allein daran ihre Legitimität.

---

465) vgl.: Zeller, D.: Supervision..., S. 2

466) Wilhelm J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision..., S. 135; Zitate im Zitat aus: Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung...

467) vgl.: Wilhelm, J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision...,S. 135 ff.

468) ebenda, S,138

469) ebenda, S. 139

Im anschließenden Kapitel sollen die Fort- und Weiterbildungskonzepte für Supervision der verschiedenen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen dargestellt und untersucht werden. Dabei soll ein besonderes Gewicht auf die Frage gelegt werden, ob die von Wilhelm entwickelten Richtungen in der Supervision in den Konzepten nachzuvollziehen sind.

Supervisorenweiterbildung, auch als Ausbildung und Zusatzqualifikation bezeichnet, wird derzeit in l a n g f r i s t i g e r b e r u f s b e g l e i t e n d e r F o r t b i l d u n g von vier bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen angeboten: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins, Akademie für Jugendfragen Münster, Burckhardthaus Gelnhausen und Diakonische Akademie.
Die Akademie Remscheid plant ebenfalls die Durchführung einer langfristigen Supervisorenausbildung, jedoch sind diese Angebote für das Programm 1980 noch nicht ausgeschrieben, so daß sich die folgende Darstellung und Auswertung auf die vier oben genannten Institutionen beschränkt.
Im ersten Teil des sich anschließenden Kapitels wird zunächst ein Überblick über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Supervisorenweiterbildung gegeben.
Dem schließt sich eine Reflexion des in die Konzeptionen eingehenden Supervisionsverständnisses an.
Dabei kann nicht das gesamte Supervisionskonzept der einzelnen Institutionen dargestellt und hinterfragt werden; es sollen jedoch einige grundsätzliche Aussagen und Positionen diskutiert werden. [470]

---

470)
Bei der folgenden Darstellung wird nicht auf die besondere Funktion von Supervision im Rahmen der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Ausbildung eingegangen.
vgl. dazu: Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung..., S. 27 ff.; Pettes, D.: Supervision in der Sozialarbeit...

5.3.2 Aufbau und Organisation der Supervisorenfort- und -weiterbildung

A. Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Akademiekurs für Praxisanleitung und Praxisberatung (Supervision)) [471]

Zulassungsbedingungen und Kosten [472]

Berufliche Vorbildung und Berufserfahrung: der Kurs wendet sich an graduierte oder diplomierte Sozialarbeiter/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und mindestens dreijähriger Berufserfahrung.

Supervisionserfahrung und Methodenkenntnisse: mindestens 30 Sitzungen Supervision einzeln und in Gruppen innerhalb der letzten 3 Jahre bei einem ausgebildeten Praxisberater und Nachweis über die Beherrschung eines methodischen Ansatzes in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

Bewerbungsunterlagen müssen eingereicht werden; es finden Auswahlinterviews statt.

Kosten: Die Gesamtkosten belaufen sich auf ca. DM 3.480,-- (Stand 1980). [473]

Kursabschluß: Teilnahme am Programm, schriftliche Arbeiten, Abschlußkolloquium, Verleihung eines Diploms.

---

471) Dieser Akademiekurs wird ab 1981 unter dem Titel: "Akademiekurs für Leitung von Mitarbeitergruppen - Praxisberatung in sozialen Diensten" ausgeschrieben und bezieht sich dann ausschließlich auf Leiter von Mitarbeitergruppen, deren Tätigkeit eine Verbindung von Fachaufsicht und Praxisberatung darstellt. (vgl. Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins: Programm 1981 - 1982) Auf diese Ausschreibung wird im folgenden jedoch nicht näher eingegangen. (vgl. dazu: Melzer, G.: Beratung als Leitungsaufgabe, die Entwicklung der Praxisberaterkurse der Akademie des Deutschen Vereins von 1964 bis 1980, in: NDV, Heft 1/1981, 61. Jg., S. 20 ff.)

472) zum folgenden vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins, Programm 1979 - 1980, Frankfurt o. J., S. 1 ff.

473) Für die Supervisionskurse wird von allen vier hier beschriebenen Fortbildungsinstitutionen eine Anerkennung der Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen der Förderungsvoraussetzungen für berufliche Fortbildung beantragt. Die angegebenen Kosten bei allen 4 Institutionen umfassen i. d. R. Kursbeiträge, Unterkunft, Verpflegung, Honorare für die Supervision. Reisekosten kommen i. d. R. zu diesen Kosten noch hinzu.

Lernorganisation

Die berufsbegleitende Weiterbildung erstreckt sich auf einen Zeitraum von zwei Jahren und untergliedert sich in:

- Direktstudium (Theorie- und Übungsseminar)
- Regionalgruppen (zur Reflexion und Vertiefung der Seminarinhalte)
- Beratung durch die Mentoren der Akademie (bei der Fallarbeit, Anleitung von Praktikanten und der Beratung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen)
- Selbststudium

Kursreferenten und Mentoren führen in den Dienststellen der Teilnehmer Beratungen durch, um die Zusammenarbeit mit den Dienststellen zu gewährleisten. [474]

Der Kurs umfaßt 25 Teilnehmer, einen Referenten und Gastdozenten.

Kursdidaktik

Die Lernformen im Kurs intendieren eine Verbindung der Vermittlung von W i s s e n s i n h a l t e n und deren Übertragung und E r p r o b u n g für die spezifischen Aufgaben des Praxisberaters.
"Die Teilnehmer lernen in Lehrgesprächen und Gruppenarbeit, im gruppendynamischen Training und im Rollenspiel sowie in den didaktischen Übungen, wie man lernt und lehrt. In diesem Lern-Lehrprozeß werden zugleich die erworbenen Kenntnisse auf Fälle und Situationen modellhaft angewandt." [475]

B. Akademie für Jugendfragen Münster (Zusatzausbildung für Supervisoren)

Zulassungsbedingungen und Kosten [476]

Berufliche Vorbildung und Berufserfahrung: abgeschlossene Ausbildung an einer Höheren Fachschule bzw. Fachhochschule für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen oder ein sozialwissenschaftlicher Hochschulabschluß; mehrjährige Praxis.

---

474) vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Programm 1979-1980, S. 2

475) ebenda, S. 1

476) zum folgenden vgl.: Akademie Münster: Jahresplan 1978, S. 12

Supervisionserfahrung und Methodenkenntnisse: 30 Doppelstunden Supervision innerhalb der letzten vier Jahre vor Kursbeginn; eine längerfristige Aufbauausbildung in methodischer Arbeit, Teilnahme an einer gruppendynamischen Veranstaltung.

Bewerbungsunterlagen müssen eingereicht werden; es finden Auswahlinterviews statt.

Kosten: Gesamtkosten in Höhe von ca. DM 5.235,-- (Stand 1981).

Kursabschluß: Teilnahme am Programm, schriftliche Arbeiten, Kolloquium, Verleihung eines Diploms.

Lernorganisation

Die berufsbegleitende Weiterbildung erstreckt sich auf einen Zeitraum von zwei Jahren.
Es finden statt: [477]

- 5 Kursabschnitte von jeweils 2 Wochen Dauer (der erste Abschnitt wird als gruppendynamisches Training durchgeführt)
- 20 Doppelstunden Lehrsupervision
- 10 eintägige Sitzungen in regionalen Gruppen (Balintgruppen à 7 Teilnehmer)
- eigene Supervisionstätigkeit (3 Gruppensupervisionen von jeweils mindestens 15 Sitzungen)
- schriftliche Arbeiten (Lerndiagnose eines Supervisanden, Auswertung einer Supervision, schriftliche Zwischenauswertung und Endauswertung der Lehrsupervision, theorieorientierte Arbeit zur Supervision)

Der Kurs umfaßt 30 Teilnehmer, 3 Kursbegleiter, Trainer, Regionalgruppenleiter.

Kursdidaktik

Der Kursdidaktik liegt ein t e i l n e h m e r o r i e n t i e r t e r A n s a t z zugrunde, d. h., Mitbestimmung bei der Entwicklung von Lernzielen und bei der Organisation des Kursprojektes [478] wird vorausgesetzt.

---

477)
zum folgenden vgl.: Oberhoff, B.: Konzeption der Supervisorenausbildung an der Akademie für Jugendfragen Münster, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge...1979..., S. 21

478)
vgl.: Akademie Münster: Jahresplan 1978, S. 11

Entsprechend ist der Kurs nach dem Prinzip eines o f f e n e n C u r r i c u l u m s aufgebaut, das jedem Teilnehmer Einflußmöglichkeiten auf Form und Inhalt des Lernens ermöglicht.[479]

Ein wesentliches Prinzip ist weiterhin das Lernen am Modell zur Einübung des eigenen Beraterverhaltens.[480]

Lernen am Gruppenprozeß, Rollenspiele, Simulation, Literaturstudium und schriftliche Darstellung von Praxisproblemen der Supervision sind weitere Lernformen der Ausbildung.[481]

C. Burckhardthaus Gelnhausen (Weiterbildungsprogramm für Supervision)

Das Burckhardthaus bezeichnet die Weiterbildung zum Supervisor als "das aufwendigste und in mancher Hinsicht auch anspruchsvollste Programm unter den langfristigen Angeboten".[482]

Zulassungsbedingungen und Kosten[483]

Berufliche Vorbildung und Berufserfahrung: Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und andere Personengruppen mit sozialwissenschaftlichem Abschluß, bei ihnen wird eine längerfristige methodische Fortbildung vorausgesetzt, ferner Theologen und andere kirchliche Mitarbeiter, bei ihnen wird eine sozialwissenschaftliche und methodische Fortbildung vorausgesetzt; mindestens drei Jahre Berufserfahrung nach der Ausbildung.

Supervisionserfahrung: Mindestens 60 Stunden Supervision für die eigene professionelle Tätigkeit vor Beginn des Kurses.

Bewerbungsunterlagen müssen eingereicht werden; es finden Auswahlinterviews statt.

---

479) vgl.: Oberhoff, B.: Konzeption der Supervisorenausbildung..., S. 20

480) vgl.: ebenda, S. 20

481) vgl.: Akademie Münster: Jahresplan 1978, S. 11

482) Burckhardthaus Gelnhausen: Fort- und Weiterbildung 1980, S. 46

483) zum folgenden vgl.: Burckhardthaus Gelnhausen: Kursausschreibung des 7. Weiterbildungsprogramms für Supervision 1981/83

Kosten: Die Gesamtkosten belaufen sich auf ca. DM 7.269,-- (Stand 1980).

Kursabschluß: Teilnahme am Programm, schriftliche Arbeiten, Kolloquium, Verleihung eines Diploms.

Lernorganisation

Die Weiterbildung erstreckt sich auf zwei Jahre, ist berufsbegleitend und basiert auf drei Lernebenen:

- Intensivkurseinheiten (10 Abschnitte, insgesamt 12 Wochen)
- eigene Supervisionstätigkeit (mit wenigstens 3 Supervisanden, Dauer eines Supervisionsprozesses: 40 Stunden)
- Lehrsupervision (mindestens 70 Stunden)

Die Beteiligung am Kurs wird zeitlich mit der Hälfte der normalen Arbeitszeit angesetzt. [484]
Der Kurs umfaßt 15 Teilnehmer, 2 Dozenten, 1 Analytiker und Gastdozenten. [485]

Kursdidaktik

Die Kursdidaktik geht von einem t e i l n e h m e r o r i e n t i e r t e n A n s a t z aus, d. h., es wird eine Beteiligung der Teilnehmer an der inhaltlichen Planung und Durchführung des Kurses intendiert, um ihre Fähigkeit "zur Selbstorganisation individuell und in der Gruppe" zu stärken. [486]

Die Auswahl der Lerninhalte orientiert sich an den Erfahrungen der Teilnehmer und vor allem an den künftigen Arbeitsfeldern und Berufsrollen im Bereich von Supervision.
Zwischen emotionalem und rationalem Lernen im Kurs wird ein Gleichgewicht angestrebt. [487]

---

484) ebenda, S. 3

485) vgl.: Ausbildung zum Supervisor, in: Sozialmagazin, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 39

486) Burckhardthaus Gelnhausen: Kursausschreibung des 7. Weiterbildungsprogramms..., S. 2

487) vgl.: ebenda, S. 2

D. Diakonische Akademie("Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung" und "Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik")

An der Diakonischen Akademie werden seit 1972 Supervisoren ausgebildet, die schwerpunktmäßig im Bereich der Heimerziehung tätig sind.
Ab 1981 wird ferner ein Akademiekurs für Praxisberatung in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik erstmalig ausgeschrieben. Da die Zulassungsbedingungen im wesentlichen zwischen den beiden Kursen übereinstimmen, werden sie im folgenden zusammen dargestellt. Der Bereich Lernorganisation der Weiterbildung wird für beide Kurse getrennt beschrieben, da er unterschiedlich ist.

Zulassungsbedingungen und Kosten [488]

Berufliche Vorbildung und Berufserfahrung: graduierte oder diplomierte Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Die Akademiekurse sind vor allem als Aufbauausbildung für andere Akademiekurse der Diakonischen Akademie konzipiert. Zwischen den Kursen sollen 2 - 3 Jahre Berufspraxis liegen.

Supervisionserfahrung und Methodenkenntnisse: Nachweis von mindestens 30 Sitzungen Supervision mit schriftlicher Schlußauswertung durch den Supervisor bzw. für den Kurs im Bereich der Heimerziehung die Bestätigung des Supervisors über die Eignung des Bewerbers für die Ausbildung zum Praxisberater; methodische oder therapeutische Zusatzausbildung oder die Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen.

Bewerbungsunterlagen müssen eingereicht werden;es finden Auswahlinterviews [489] statt.

---

488)
zum folgenden vgl.: Diakonische Akademie: Ausschreibung des Akademiekurses für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung - J 2/1981, Stuttgart 1980 und Diakonische Akademie: Ausschreibung des Akademiekurses für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik, - F 5/1981, Stuttgart 1980

489)
vgl.: Ausbildung zum Supervisor ..., S. 39

Kosten: Akademiekurs für Praxisberatung in der Heimerziehung: DM 3.352 ,--; Akademiekurs für Praxisberatung in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik: DM 6.730,-- (Stand 1981).

Kursabschluß: Teilnahme am Programm, schriftliche Arbeiten, Abschlußkolloquium, Verleihung eines Diploms.

Lernorganisation

a) Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung

Die berufsbegleitende Weiterbildung erstreckt sich auf einen Zeitraum von zwei Jahren.

Es finden statt:

- 10 Seminare bzw. Studientage mit Kommunikationstraining, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Fallbesprechung mit ca. 350 Stunden Dauer
- 85 Stunden Lehrsupervision (40 Stunden Einzelsupervision und 45 Stunden Gruppenlehrsupervision) [490]
- Durchführung einer Supervision mit 2 Supervisanden von mindestens 20 Doppelstunden je Supervisand und Durchführung einer Gruppensupervision gemeinsam mit einem anderen Lehrsupervisor von mindestens 15 Sitzungen à 3 Stunden.

Der Kurs umfaßt 16 Teilnehmer [491]. 2 Kursdozenten, Mentoren und Vertreter der Fachlichen Leitung begleiten ihn.

b) Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Diese berufsbegleitende Weiterbildung erstreckt sich auf einen Zeitraum von knapp drei Jahren.

Es finden statt:

- 16 zentral durchgeführte Kurseinheiten (1- und 2wöchig)
- monatliche dreistündige Regionalgruppentreffen
- 20 Stunden eigene Supervisionsarbeit in Form von Einzelberatung und 15 Supervisionssitzungen Gruppenberatung

---

490) vgl.: Diakonische Akademie: Ausschreibung des Akademiekurses für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung..., S. 2

491) vgl.: Ausbildung zum Supervisor..., S. 39

- 35 Sitzungen Lehrsupervision. [492]

Der Kurs wird von zwei Kursleitern der Diakonischen Akademie und der Fachlichen Leitung betreut.

Kursdidaktik

Die Kursdidaktik für beide Akademiekurse basiert auf einem t e i l n e h m e r o r i e n t i e r t e n A n s a t z , d. h., es soll an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmer angesetzt werden.
Dazu werden die Teilnehmer an der Festlegung und Ausgestaltung des Lernstoffes beteiligt, und es wird eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten durch Erfahrungsaustausch, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Arbeit mit Video-Ausschnitten, Übungen, feed-back, Reflexion des Gruppenprozesses und Eigenstudium gefördert. [493]

Im Lernprozeß wird ein Gleichgewicht zwischen kognitivem und emotionalem Lernen angestrebt: "Für das Lernen im Kurs wird versucht, didaktisch so vorzugehen, daß die Dimensionen des Denkens, Fühlens und Handelns gleichgewichtig zum Tragen kommen." [494]

Zusammenfassung und Auswertung

Bezüglich formaler Voraussetzungen zur Teilnahme an der Supervisionsweiterbildung und bezüglich des organisatorischen Aufbaues der Lehrgänge und des Lernprozesses besteht zwischen den vier bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen ein hohes Maß an Übereinstimmung in den folgenden drei Punkten:

1. Zulassungsbedingungen und Kosten

Alle vier Institutionen fordern als Zulassungsvoraussetzungen:

- Berufliche Vorbildung als graduierte Sozialarbeiter/Sozialpädagogen

---

492) vgl.: Diakonische Akademie: Ausschreibung des Akademiekurses für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik ..., S. 2

493) vgl.: Schwarzwälder, H.: Das Konzept der Supervisorenausbildung an der Diakonischen Akademie, in: Sozialpädagogik, Heft 1/1979, 21. Jg., S. 41

494) ebenda, S. 38

- Supervisionserfahrung (zwischen 30 - 35 Sitzungen Einzel- und/oder Gruppensupervision)
- Methodenkenntnisse (längerfristige methodische Fortbildung muß nachgewiesen werden, die Akademie für Jugendfragen Münster verlangt zusätzlich die Teilnahme an einem mindestens 5tägigen gruppendynamischen Training)
- Bewerbungsunterlagen (neben dem Nachweis der Erfüllung o. g. Kriterien werden bestimmte Praxisberichte und Auswertungen (Wiedergabe eines Beratungsgesprächs, Erstellung einer Gruppen- oder Einzeldiagnose, End- oder Zwischenauswertung einer Supervision) und die Darlegung der Erwartungen an den Kurs und an das spätere Berufsfeld gefordert).
- Auswahlinterview: wird von allen vier Institutionen in Form von Einzel- und/oder Gruppengesprächen durchgeführt.
- Kosten: die entstehenden Kosten für die Supervisorenausbildung liegen zwischen DM 3.480,-- (Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins) und DM 7.269,-- (Burckhardthaus Gelnhausen) nach den Angaben von 1980/81. Eine Anerkennung als förderungswürdige Maßnahme im Rahmen beruflicher Bildung wird von allen Institutionen beantragt und in der Regel bewilligt.

Ein Unterschied besteht bezüglich der beruflichen Vorbildung: während die Akademie des Deutschen Vereins nur graduierte Sozialarbeiter/Sozialpädagogen zur Ausbildung zuläßt, werden vom Burckhardthaus Gelnhausen, der Akademie für Jugendfragen Münster und der Diakonischen Akademie auch sozialwissenschaftlich fortgebildete und kirchliche Mitarbeiter in die Adressatengruppe einbezogen.

Die Supervisorenweiterbildung setzt an ihre Teilnehmer h o h e A n f o r d e r u n g e n sowohl bezüglich der Zulassungsbedingungen als auch bezüglich der Arbeit während der Weiterbildungsmaßnahme.
Ein so hohes Engagement, das z. B. vom Burckhardthaus Gelnhausen mit etwa der Hälfte der üblichen Arbeitszeit berechnet wird, verlangt - neben dem Beruf - eine ausschließliche Konzentration

auf diese Zusatzqualifizierung und setzt auch die entsprechende Zustimmung des Arbeitgebers voraus.

Die Zulassungsbedingungen bewirken aufgrund der geforderten V o r e r f a h r u n g e n , daß nur bestimmte Sozialarbeiter/Sozialpädagogen an dieser Weiterbildung teilnehmen: zum einen werden Supervisionserfahrung und intensive Methodenkenntnisse verlangt, zum anderen werden diese in Bewerbungsunterlagen, schriftlichen Arbeiten und Auswahlinterviews abgefragt und eingeschätzt.
D. h., Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, die die formalen Qualifikationsanforderungen erfüllen, müssen diese noch inhaltlich und konzeptionell darlegen, ihre Erwartungen und Interessen formulieren und ihr Supervisionsverständnis offenlegen.
M. E. besteht dadurch die Gefahr, daß Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, die eher eine kritische Einschätzung zur Supervision haben oder aber ein anderes Supervisionskonzept vertreten als das der Fortbildungsinstitution, durch diese Zulassungsbedingungen a u s g e s i e b t werden. Dadurch kann ein wichtiges kritisches Potential, das sich auch an der Entwicklung eines veränderten Supervisionskonzeptes beteiligt, aus der Diskussion ausgeklammert werden. Z. B. Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, deren Interessen eher auf anderen z. B. gesellschaftspolitischen Gebieten liegen und die eine Verbindung zur Supervision suchen, können von der Möglichkeit, an einer Supervisionsweiterbildung teilzunehmen, ausgeschlossen werden.
Diese Zulassungsbedingungen können m. E. gerade in der Praxis der sozialen Arbeit weitreichende Folgen haben: die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, die einer Supervision bzw. der üblichen Supervisionspraxis kritisch gegenüberstehen, werden es auch ablehnen, an einer Supervision an ihrem Arbeitsplatz teilzunehmen (sofern die Teilnahme freiwillig ist).
Supervision findet dann zwangsläufig zwischen "Gleichgesinnten" statt, und neue Supervisoren rekrutieren sich wiederum aus den Reihen derer, die Supervision - wie sie praktiziert wird - positiv bewerten und entsprechende Vorerfahrungen haben.

Eine konstruktive Verarbeitung der Kritikpunkte an der Supervision und eine eventuelle Veränderung des Supervisionskonzeptes findet damit nicht statt.

Durch diese Zulassungsbedingungen kann der Eindruck bestätigt werden, den Huppertz beschreibt, daß die Angst bestehe, daß Supervision in "falsche Hände" gerät, "wenn sie nicht genügend innerhalb der Sozialarbeit profiliert und vor dem Eindringen "fachfremder" Spezialisten (...) geschützt wird". [495]

Versteht sich Supervision jedoch als ein Instrument zur Reflexion der gesamten Arbeitssituation und soll sie Auswirkungen auf die Organisation haben - wie es die Diakonische Akademie fordert - so muß m. E. gerade der Versuch unternommen werden, mit Sozialarbeitern/Sozialpädagogen, die in ihrer Arbeit andere und differgierende Schwerpunkte vertreten und ein anderes Verständnis von Supervision haben, in eine Auseinandersetzung zu treten und die entsprechende Kritik konstruktiv in ein Ausbildungskonzept zu integrieren.
Wenn der "fertige" Supervisor in seiner Praxis dazu in der Lage sein muß, indem er es mit Sozialarbeitern/Sozialpädagogen unterschiedlichster Richtungen und Positionen zu tun hat, so wäre es nur konsequent, diese Auseinandersetzung im Kurs selbst zu führen und nicht bestimmte Sozialarbeiter von vornherein auszuschließen.

Die Zulassungsbedingungen - so läßt sich also zusammenfassend feststellen - wirken als ein F i l t e r und sortieren Sozialarbeiter/Sozialpädagogen aus, die gegenüber dem Supervisionskonzept der entsprechenden Institutionen nicht genügend Loyalität und Anpassung zeigen.

2. Kursabschluß

Zur Erlangung des Diploms ist eine Teilnahme an allen genannten

---

495) Huppertz, N.: Supervision..., S. 108

Veranstaltungen, die Durchführung der schriftlichen Arbeiten und die Teilnahme an einem Kolloquium notwendig. Auch in diesem Punkt besteht zwischen den vier Institutionen kein wesentlicher Unterschied.

3. Lernorganisation und Kursdidaktik

Die Weiterbildung erstreckt sich bei allen vier Institutionen auf einen Zeitraum von 2 – 3 Jahren und umfaßt:

- Zentral durchgeführte Kursabschnitte (5 – 10 Abschnitte, 1- bis 2wöchig)
- Regionalgruppentreffen (nur: Akademie des Deutschen Vereins und Akademie Münster in Form von Balintgruppen)
- Selbststudium und schriftliche Arbeiten
- Lehrsupervision (bei der Akademie des Deutschen Vereins in Form von Beratung durch Mentoren)
- eigene Supervisionstätigkeit.

Die Kursdidaktik basiert bei allen vier Institutionen auf einem t e i l n e h m e r o r i e n t i e r t e n A n s a t z, der den Teilnehmern eine Mitbestimmung bei Kursinhalten und -methoden ermöglicht und ihre Erfahrungen einbezieht.
Weiterhin wird versucht, ein Gleichgewicht zwischen emotionalem und rationalem Lernen herzustellen.
"Lernen am Modell", die Durchführung von Übungen, Rollenspielen, Fallanalysen spielen für die spätere Beratungstätigkeit eine wesentliche Rolle.
Die Weiterbildung beginnt in der Regel mit einem TZI-Kurs oder einem gruppendynamischen Training, die Arbeit am Gruppenprozeß als exemplarisches Lernfeld wird während der gesamten Weiterbildung fortgeführt.

Die Organisation der Kurse mit zentral durchgeführten Seminaren, Regionalgruppen, Lehrsupervision, Selbststudium und der teilnehmerorientierte Fortbildungsansatz entsprechen den hohen Standards, die die bundeszentrale Fortbildung in ihrem Selbstverständnis an eine effektive Fortbildung stellt.

Diese optimale Lernstruktur schlägt sich allerdings auch in den hohen Kosten, die für den einzelnen Teilnehmer entstehen und die oft zum großen Teil von den Teilnehmern selbst getragen werden, nieder.
Eine so differenziert und aufwendig organisierte Fortbildung kann immer nur aufgrund der Kosten und des Zeitaufwandes sowohl für die Teilnehmer als auch für die Fortbildungsstätte ein Angebot für einen kleinen Kreis von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen sein, die einerseits vom Arbeitgeber für diese Fortbildung freigestellt werden und die andererseits auch persönlich die notwendige Zeit dafür aufbringen können.

5.3.3 Das Supervisionsverständnis in den Konzeptionen bundeszentraler Supervisorenfort- und -weiterbildung

A. Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins

Konstitutive Merkmale der Konzeption

Das Praxisberaterkonzept geht von einem integrativen Konzept sozialer Arbeit aus, "das in die Erkenntnis eingebettet ist, daß der Staat mit seiner Sozialpolitik eine Integrationsaufgabe hat und sich Sozialarbeit in einem Integrationsprozeß nichtintegrierter Gruppen und Personen vollzieht". [496]

Das Praxisberaterkonzept basiert weiterhin auf der Einschätzung, daß Praxisberatung bzw. Supervision in den Dienststellen zunehmend wichtig werden als "notwendige Hilfe bei der Bewältigung vielschichtiger Berufsaufgaben und Entwicklung neuer Praxisfelder, als Reflexionsprozeß und Fachkontrolle" [497]

---

496) Melzer, G.: Funktionen und Einsatzbereiche der Praxisberatung (Supervision), in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg., S. 239

497) ebenda, S. 241

und als Hilfe bei der Konflikthaftigkeit der Berufssituation und der Meisterung der Tagespraxis.
Die Förderung beruflicher Professionalisierung und die Entwicklung fachlicher Kompetenzen wird vor allem auch durch eine "Veränderung in der Problematik des Klientels" und neuer gesetzlicher Aufgaben [498] notwendig.

Auch Institutionsberatung, die vor allem strukturelle Aspekte und prozessuale Phänomene aufgreift, kann nach diesem Verständnis kontinuierliche Beratungsprozesse nicht ersetzen.

Die Tatsache, daß die meisten Absolventen der ersten Praxisberaterkurse später auch L e i t u n g s f u n k t i o n e n ausübten und die Einschätzung, daß die Koppelung von Leitung und Beratung die Chance zur Innovation in den sozialen Institutionen erhöhe, da der Praxisberater die Verantwortung für die Veränderung mittrage [499], führten bei den konzeptionellen Überlegungen dazu, von einer Kombination von Leitung und Beratung auszugehen.
"Die Ergebnisse werden vom Gruppenleiter mitverantwortet. Durch die Leitungsrolle des Beraters gibt es hier die Möglichkeit, für das Klientel und die Organisation Verbesserungen zu institutionalisieren." [500]

Praxisberatung wird verstanden als eine Funktion sozialer Dienstleistungsinstitutionen [501], die eine Beeinflussung "von innen" bewirken soll.
"Dieses Konzept geht davon aus, daß neben einer Organisationsbeeinflussung und Organisationsentwicklung von außen durch Supervisoren (Praxisberater und Institutionsberater) die Beeinflussung und Entwicklung von innen durch entsprechend weitergebildete Fachkräfte eine besondere Bedeutung hat. Während sich die Beeinflussung von außen insbesondere durch Distanz zur

---

498) vgl.: ebenda, S. 241

499) vgl.: ebenda, S. 247

500) ebenda, S. 247

501) vgl.: Melzer, G.: Berufsbezogene Erwachsenenbildung ..., S. 242

Organisation und fehlende Verantwortung für die Ausführung der Beratungsinhalte auszeichnet, zeigt die Beeinflussung von innen durch Fachkräfte des gleichen Berufs eine stärkere Chance zur Solidarisierung, zur Nähe und Betroffenheit in bezug auf die Organisation und damit auch Kenntnis der realistischen Chancen zur Weiterentwicklung und ihre Grenzen".[502]

Entsprechend dieser intendierten Koppelung von Leitung und Beratung wird in den Kursen ein Schwergewicht auf die "Befähigung zur Wahrnehmung von Gruppenleitungsaufgaben und betriebsinterner Fortbildung" gelegt.
"Dabei kommen zunehmend stärker Aspekte einer Kombination von Beratung und Leitung, von Praxisberatung und Fortbildung sowie Beratung im Team und von Ehrenamtlichen ins Spiel. Das bedeutet, daß neben den langfristigen Praxisberatungsprozessen, wie sie aus der Supervision bekannt sind, nunmehr aktuelle Formen wie methodische Mitarbeiterbesprechung, Teamarbeit und Konsultation zur Geltung kommen. Die besondere Bedeutung institutioneller und organisatorischer Bedingungen, die Wahrnehmung von Beratung in Verbindung mit Fachaufsicht und die Nutzung von Mitarbeiterbesprechung für die Weiterentwicklung von Personen und Institutionen macht es notwendig, auch die Didaktik des Kurses darauf abzustellen." [503]
Diese Aufgaben von Supervision sollen mit sozialtherapeutischen Ansätzen wie klientenzentrierte Gesprächsführung, kommunikative Familienberatung und Verhaltenstherapie unter Berücksichtigung institutioneller Bedingungen realisiert werden.[504]

Auf der Grundlage dieser allgemeinen grundsätzlichen Einschätzung über Funktion und Zielsetzung von Supervision wird

---

502) ebenda, S. 242

503) ebenda, S. 241

504) vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Praxisberaterkurse der Akademie des Deutschen Vereins, hektografiertes Arbeitspapier, Frankfurt o. J.

für die Weiterbildungsangebote folgende Zielsetzung formuliert:

Der Kurs will Sozialarbeiter/Sozialpädagogen auf die Praxisberatertätigkeit in den Bereichen: Berufseinführung von Praktikanten, Beratung, Fachaufsicht und Leitung von Mitarbeitergruppen, Fortbildung und Beratung von ehrenamtlichen Kräften vorbereiten.
"Hauptziel von Praxisberatung und Praxisanleitung ist die Gewinnung, Erhaltung und Verstärkung von Handlungsfähigkeit als Sozialarbeiter/Sozialpädagoge. Darum werden die zukünftigen Praxisberater für Beratungs-, Lehr- und Leitungsaufgaben in der sozialen Arbeit, zur Einzel- und Gruppenberatung und zur Planung und Verbesserung von Arbeitsvollzügen und Arbeitsmethoden in den Sozialen Diensten weitergebildet. Die Teilnehmer sollen die Fähigkeit erwerben, leitende Positionen mit Beratungstätigkeit zu verbinden und lernen, Ausbildungs- und Fortbildungsaufgaben wahrzunehmen sowie ehrenamtliche Kräfte zu beraten." [505]

Zur Konkretisierung dieser Ziele werden die angestrebten Kompetenzbereiche im folgenden aufgeführt : [506]

1. Subjektkompetenz, verstanden als die "Fähigkeit zur Einsicht in eigene Handlungsmotive, Problemaffinitäten, Übertragungssysteme etc. als Berater" [507].
2. Kommunikative Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit "Metakommunikation zu erreichen" [508].
3. Soziale Handlungskompetenz, verstanden als die "Fähigkeit zur persönlichen Konfliktbewältigung und zum sozialen Handeln, zur Wahrnehmung der Praxisberaterrolle, der Gruppenleitung etc." [509].

---

505) Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte: Programm 1981, Frankfurt 1980, S. 82

506) vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Praxisberaterkurse der Akademie...

507) ebenda, S. 1

508) ebenda, S. 1

509) ebenda, S. 1

4. Feldkompetenz, verstanden als die Fähigkeit zum "Verständnis des eigenen Arbeitsbereiches und des Supervisanden". [510]

5. Kreative Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, "sich in Beratungen und Gruppenleitung initiativ und schöpferisch zu verhalten etc." [511]

6. Methodenkompetenz, verstanden als die Fähigkeit, "methodisch vorgehen zu können". [512]

7. Beratungskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, "zur Anwendung von Verhaltensvariablen als Sozialtherapeut bzw. Berater und Praxisberater verbunden mit Selbstkontrolle und der Öffnung gegenüber Fremdkontrolle als Überprüfung der Effizienz". [513]

8. Begründungskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, "Handeln zu begründen, es zu legitimieren". [514]

9. Administrative Kompetenz, verstanden als die Fähigkeit, "Verwaltungshandeln für die Beratung nutzbar zu machen". [515]

10. Leitungskompetenz, verstanden als die Fähigkeit, "soziale Aufgaben zusammen mit der Mitarbeitergruppe zu erfüllen, positives Arbeitsklima zu schaffen und Mitarbeiter zu fördern". [516]

Diesen Zielsetzungen werden folgende Inhalte zugeordnet: [517]

1. Seminar: themenzentriertes interaktionelles Seminar

2. Seminar: Interventionsmethoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

3. Seminar: Lernen und Lehren in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Praxisberatung, Didaktik, Organisation, Grundsätze, Ziele und Methoden der Praxisanleitung und Praxisberatung. Einführung

---

510) ebenda, S. 1

511) ebenda, S. 2

512) ebenda, S. 2

513) ebenda, S. 2

514) ebenda, S. 2

515) ebenda, S. 2

516) ebenda, S. 3

517) zum folgenden vgl.: ebenda, S. 2

in empirische Sozialforschung, Empirische Studie

4. Seminar: Gruppenberatung und Gruppenleitung in den sozialen Diensten
Organisation und Verwaltung in den sozialen Diensten
Berufssozialisation in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

5. Seminar: Modelle und Konzepte von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und ihr Einfluß auf die Praxisanleitung und Praxisberatung
Formen, Inhalte, Verlauf und Organisation von Praxisberatung und Praxisanleitung und Ausbildungsanleitung
Rechtsfragen in der Praxisberatung
Leiten in den sozialen Diensten: Entscheiden, planen, organisieren

6. Seminar: Synopse des Praxisberatungs- und Praxisanleitungsprozesses mit einzelnen und Gruppen
Arbeitsfelder und Praxisberatung
Wertfrage und Motivation in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Praxisberatung

7. Seminar: Praxisanleitung und Praxisberatung in ihrer Wirkung auf die Organisation der sozialen Dienste
Kolloquien
Kursauswertung

Kritische Anmerkungen zur Konzeption

Die Zielsetzung von Supervision wird in einer "Verbesserung von Arbeitsvollzügen und Arbeitsmethodik" gesehen [518] oder wie Melzer an anderer Stelle formuliert:
"Praxisberatung soll den Sozialarbeiter zu besserem Funktionieren, zur Selbsterkenntnis, Selbstkontrolle und zu einer möglichst optimalen Handhabung differenzierter technischer und psychologischer Hilfeprozesse führen." [519]

---

518) vgl.: Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte: Programm 1981, S. 82

519) Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung in der sozialen Arbeit, S. 22

Praxisberatung wird hier also als Moment der E f f e k t i - v i e r u n g und Optimierung der A r b e i t s k r a f t des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen gesehen, er soll "funktionieren".
Damit steht Praxisberatung im D i e n s t e d e r I n - s t i t u t i o n und deren Interessen an effizientem Arbeiten.
Dies bedeutet nicht, daß Praxisberatung damit immer gegen die Interessen der betroffenen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen wirksam wird, jedoch ist dies bei bestimmten Konflikten unumgänglich.
Gerade wenn man die in den letzten Jahren in vielen Arbeitsfeldern der Sozialarbeit stattgefundenen Auseinandersetzungen zwischen Administration und Sozialarbeitern reflektiert (z. B. in der Gemeinwesenarbeit, Stadtteilarbeit, Obdachlosenarbeit), so ist daraus abzuleiten, daß eine Praxisberatung nach der hier definierten Zielsetzung gegen die Interessen der Sozialarbeiter und der Klienten der Sozialarbeit aktiv werden kann und zu einem Instrument ihrer Anpassung an die Institution wird.

Melzer spricht von "effektiver Klientenarbeit" als die "Wahrnehmung der Interessen von Klienten und Berücksichtigung sowie Erfüllung ihrer realisierbaren Bedürfnisse im Sinne von Chancengleichheit" [520].
Diese Aussagen bleiben jedoch genauso vage wie die der Sozialarbeit zugeschriebene Funktion, einen Integrationsprozeß nichtintegrierter Gruppen und Personen zu vollziehen. [521]

Wer entscheidet, was effektive Klientenarbeit ist, welche Bedürfnisse realisierbar sind, welche Gruppen zu integrieren sind (und ob eine Integration mit ihren Interessen übereinstimmt)?

---

520) Melzer, G.: Funktionen und Einsatzbereiche ..., S. 242
521) vgl.: ebenda, S. 239

Die Sicherstellung der "Effektivität der Dienststelle"[522] - so ist zu vermuten - ist nicht gleichzusetzen mit "effektiver Klientenarbeit". Denn die Kriterien der Effektivität der Dienststelle sind doch eher Wirtschaftlichkeit, Abbau von Fällen, Leistungen, Kosten etc. und die einer effektiven Klientenarbeit eher optimale Versorgung etc.
Die Problematik des Sozialarbeiters, die unter dem Stichwort des "doppelten Mandats" diskutiert wird [523], geht in dieses Supervisionskonzept in keiner Weise ein - hier werden Interessen von Institution, Sozialarbeiter und Klient unkritisch gleichgesetzt.

Die Gefahr, daß Praxisberatung nach diesem hier vorherrschenden Verständnis zum Instrument der A n p a s s u n g von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen an die Institution wird, wird durch die Koppelung von Leitungs- und Beratungsfunktionen in der Supervision verstärkt.[524]
Das Problem der V e r b i n d u n g v o n L e i t e n u n d B e r a t e n wird in den konzeptionellen Überlegungen an keiner Stelle problematisiert; es werden vielmehr nur die positiven Aspekte hervorgehoben: Durch eine Mitverantwortung für Veränderungsprozesse in der Institution sei die Chance zur Innovation höher als bei institutionsunabhängigen Beratern. M. E. besteht durch diese Koppelung von Leitung und Beratung die Möglichkeit, Leitungsfunktionen und damit Kontrollfunktionen durch die Verwendung eines verbesserten methodischen Instrumen-

---

522) vgl.: Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung ..., S. 25

523) vgl.: Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters ...

524) Diese Koppelung von Leitung und Beratung wird in dem 1981 beginnenden Kurs "Akademiekurs für Leitung von Mitarbeitergruppen - Praxisberatung in sozialen Diensten" nicht mehr nur als eine mögliche Organisationsform von Praxisberatung gesehen, sondern dieser Kurs wendet sich ausschließlich an Personen, die in Leitungsfunktionen Fachaufsicht und Praxisberatung durchführen. Damit wird die diesem Supervisionsverständnis zugrundeliegende Gefahr, Supervision als ein Anpassungs- und Disziplinierungsinstrument zu mißbrauchen, noch verstärkt.

tariums und unter scheinbarer Neutralität sowie der Berücksichtigung der ablaufenden Gruppenprozesse subtiler und verschleierter, d. h. Macht- und Kontrollfunktionen durch das Beratungsverhalten verdeckend, auszuüben.

In der Vorgesetztenrolle wird über Aufstieg, Gehaltseinstufung, Beurteilungen, Entlassungen etc. entschieden, es werden Informationen an die nächst höhere Ebene der Hierarchie weitergegeben etc. Unter diesen Voraussetzungen ist es kaum denkbar, daß ein Sozialarbeiter in der Supervision z. B. offen seine Konflikte in der Arbeit mit den Klienten darlegt, eigene Unzulänglichkeiten und Unsicherheiten benennt etc., da all dies Einfluß auf seine weitere berufliche Situation haben kann.
Auch die Diskussion konzeptioneller Vorstellungen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in die auch immer politische Einschätzungen mit eingehen, kann unter solchen Voraussetzungen nicht offen stattfinden.

Melzer beschreibt z. B. als eine Funktion des Praxisberaters, wenn ein Sozialarbeiter "Kunstfehler begeht und den Klienten rücksichtslos schadet" [525]: "In solchen Fällen hat der Praxisberater als fachlich und administrativ Verantwortlicher den Sozialarbeiter auf die Konsequenzen aufmerksam zu machen und unter Umständen selbst Folgerungen daraus zu ziehen." [526]
D. h., hier erhält der Praxisberater die Macht, den Sozialarbeiter in seiner Arbeit einzuschränken, in letzter Konsequenz für seine Kündigung einzutreten. Die Einschätzung darüber, wann ein Sozialarbeiter den Klienten "rücksichtslos schadet", liegt dann allein beim Praxisberater, der gekoppelt mit seiner Leitungsfunktion die Möglichkeit hat, Sozialarbeiter mit unterschiedlichen sozialpädagogischen und politischen Konzepten zu reglementieren.

Die Frage der "P a r t e i l i c h k e i t d e s B e r a t e r s" ist für das Konzept der Akademie des Deutschen Ver-

---

525) Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung ..., S. 25
526) ebenda, S. 25

eins durch die beschriebenen Merkmale entschieden: Der Praxisberater übt Partei für die Interessen der Institution, diese werden fälschlicherweise mit den Interessen der Klienten gleichgesetzt, das Problem des doppelten Mandats des Sozialarbeiters wird ebensowenig reflektiert wie die Problematik der Koppelung von Leitung und Beratung.

Inhalte des Supervisionskonzeptes und auch die damit intendierten Kompetenzen lassen eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ursachen von Lebensbedingungen der Klienten, die Sozialarbeit/Sozialpädagogik notwendig machen, nicht zu. Auch Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher Strukturen auf die Sozialarbeit und die Bedingungen in den Institutionen sowie die Funktion und Rolle von Supervision werden nicht reflektiert.

Das Supervisionskonzept bezieht sich vorrangig auf sozialtherapeutische Ansätze wie klientenzentrierte Gesprächsführung, kommunikative Familientherapie und Verhaltenstherapie.
Dahinter steht ein Bild von Sozialarbeit, das davon ausgeht, daß die Adressaten der Sozialarbeit "nichtintegrierte Gruppen" in der Gesellschaft sind, die durch Beratung und Therapie re-integriert werden sollen [527]; Sozialarbeit wird zum Instrument der Integration von Randgruppen.
Es wird an keiner Stelle abgeleitet, wie es dazu kommt, daß bestimmte Gruppen in der Gesellschaft nicht integriert sind, in welchem Zusammenhang die persönlichen Schwierigkeiten der Klienten mit gesellschaftlichen Hintergründen und Lebensbedingungen stehen.
Der Einsatz von Therapie und Beratung - so ist zu vermuten - basiert auf der Einschätzung, daß die Probleme der Klienten individuell bedingt und damit auch individuell oder in Gruppen gleichsam Betroffener behebbar sind.

---

527) vgl.: Melzer, G.: Funktionen und Einsatzbereiche ..., S. 239

Interventionen auf anderen Ebenen, die z. B. grundsätzlich eine Veränderung von Lebensbedingungen intendieren, werden nicht diskutiert.

Die von Koch beschriebenen Merkmale eines "entpolitisierten Beratungskonzeptes" [528] treffen m. E. auf die Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins zu: Die Beschränkung auf Therapieformen und damit die Individualisierung der Konflikte, das weitgehende Ausklammern soziologischer Erklärungsmuster, die unkritische Koppelung von Leitung und Beratung und die Orientierung an Kriterien wie "Effektivität der Dienststelle" verhindern, daß durch Supervision auch sozialpolitische und gesellschaftspolitische Innovationen unterstützt werden. [529] Dennoch steht dahinter ein p o l i t i s c h e s Konzept - wenn auch unausgesprochen und in eine andere Richtung zielend: Supervision als K o n t r o l l o r g a n , zur Legitimierung und Sicherung der Interessen der Institution, verdeckt und effektiviert durch entsprechende methodische und beraterische Interventionsfähigkeiten des Beraters/Leiters.

B. Akademie für Jugendfragen Münster

Konstitutive Merkmale der Konzeption

Die Akademie für Jugendfragen Münster gab 1979 einige grundsätzliche Beiträge haupt- und nebenamtlicher Mitarbeiter der Akademie zu Fragen einer Theoriebildung von Supervision mit dem Ziel der "Weiterentwicklung der Supervisionspraxis" heraus. [530]

---

528) vgl.: Koch, H.-B.: Entpolitisierung durch Beratung?...

529) vgl.: Henke, H. H./Kanzler, K.: Strukturelle Konflikte als Gegenstand der Supervision, in: Gaertner, A. (Hrsg.): Supervision ..., S. 27

530) vgl.: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution ...

Auf die grundsätzlichen Positionen in dieser Veröffentlichung, die auf einer "Übereinstimmung in den Grundauffassungen zur Supervision" [531] zwischen den Autoren beruhen, soll im folgenden eingegangen werden.

Unter Supervision wird ein "regelgeleiteter Interaktionsprozeß zwischen Supervisor und Supervisand bzw. Supervisandengruppe über Probleme und Schwierigkeiten des Professionals im Umgang mit Klienten und mit Anforderungen der Berufsrolle" [532] verstanden, mit dem Ziel der Vermittlung einer "kritischen sozialen Handlungskompetenz" [533].

Kritisiert wird an der vorliegenden Supervisionsliteratur und -praxis das fehlende Einbeziehen i n s t i t u t i o n e l l e r und g e s e l l s c h a f t l i c h e r B e d i n g u n g e n in den Supervisionsprozeß:
"Zwar wird auf der Ebene theoretischer Postulate davon gesprochen, daß in der Supervision das komplizierte Beziehungsgefüge zwischen Klienten, Professionals und Institutionen zur Sprache gebracht und dabei auf die Verknüpfung von psychodynamischen, affektiven und sachbezogenen Momenten geachtet werden soll, faktisch jedoch wird dieser umfassende Anspruch auf die Analyse des Beziehungsgefüges von Supervisand und Klient zurückgedreht. Institutionelle und gesellschaftliche Gehalte, die das Interaktionsgefüge strukturieren, finden demgegenüber wenig Beachtung." [534]

---

531) vgl.: ebenda, S. 9

532) Gaertner, A./Wittenberger, G.: Supervision und der institutionelle Diskurs, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld ..., S. 22

533) Oberhoff, B.:Konzeption der Supervisorenausbildung an der Akademie für Jugendfragen, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld ..., S. 105

534) Gaertner, A./Wittenberger,G.: Supervision ..., S. 23

Dagegen versucht das Supervisionskonzept der Akademie Münster, die "institutionelle Dynamik" in den Supervisionsprozeß einzubeziehen und ihre Auswirkungen auf intrapsychische Prozesse [535] zu klären.
Von einer k r i t i s c h e n S u p e r v i s i o n s p r a x i s [536] wird gefordert, "daß die Supervisanden über die einschränkende Wirkung von Institutionen mit ihren Normen, ihrer Routine und ihren Leistungsansprüchen aufgeklärt werden" [537].
Supervision erhält dadurch eine "politische Dimension, indem sie die soziale (gesellschaftliche, institutionelle) Realität im Berufsfeld in ihrer Auswirkung auf die Beteiligten zum Gegenstand ihrer Reflexion macht" [538].

Gleichzeitig jedoch hat für Oberhoff Supervision eine t h e r a p e u t i s c h e D i m e n s i o n , "indem sie das bewußte und unbewußte affektive Erleben, wie es der Supervisand in Gefühlen, Übertragungen, Widerständen u. ä. äußert, in den Reflexionsprozeß einbezieht" [539].
Die Abgrenzung pädagogischer und therapeutischer Verfahren wird, da auch private Konflikte für berufliches Handeln bestimmend sind, als fragwürdig angesehen.
Im Unterschied zur Therapie steht jedoch das berufliche Handeln und die dieses von außen beeinflussenden Faktoren im Mittelpunkt der Beratung. [540]

Weigand beschreibt Supervision als "kritisch angeleiteten Prozeß der Selbstreflexion":

---

535) vgl.: ebenda, S. 34
536) vgl.: ebenda, S. 32 ff.
537) ebenda, S. 39
538) Oberhoff, B.: Konzeption der Supervisorenausbildung ..., S. 107
539) ebenda, S. 106
540) vgl.: ebenda, S. 106

"Selbstreflexion ist deshalb von einem emanzipatorischen Interesse getragen, da hier das Interesse an Erkenntnis des eigenen Selbst und seiner Umwelt mit den Interessen an Mündigkeit und Autonomie zur Deckung gelangt."[541]

In der Supervision, die die Bearbeitung psychosozialer beruflicher und privater Probleme und Konflikte zum Inhalt hat, müssen - so Weigand - Lösungsmöglichkeiten in zwei Richtungen gesucht werden: bezogen auf die p s y c h i s c h e Struktur des Supervisanden und bezogen auf i n s t i t u t i o n e l l e und g e s e l l s c h a f t l i c h e Bedingungen.[542]

Wissenschaftlicher Bezugsrahmen für ein so verstandenes Supervisionskonzept sind das psychoanalytische Denkmodell und Erklärungsmuster der Institutions- und Gesellschaftsanalyse[543], die gleichgewichtig zur Anwendung kommen sollen.

Auf der Basis dieser Einschätzung erhält Supervision auch für Weigand eine p o l i t i s c h e F u n k t i o n :
"Die Analyse der verzerrten Wahrnehmungs- und Kommunikationsstrukturen unterbindet damit nicht die Kritik der gesellschaftlichen Realität selbst. Soziale und politische Konflikte werden nicht psychologisiert und Störungen des innerpsychischen Gleichgewichts werden nicht vorschnell politisiert. Damit ist eine Konzeption gefragt, die zugleich therapeutisch wirksam und politisch bewußt ist.
Sie klammert die politischen Emanzipationsinteressen nicht aus, sondern impliziert sie."[544]

---

541) Weigand, W.: Supervision: Durch Selbstreflexion zur Emanzipation?, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld ..., S. 89

542) vgl.: ebenda, S. 91

543) vgl.: ebenda, S. 93

544) ebenda, S. 98

Unter E m a n z i p a t i o n wird die "Aufhebung von Fremdbestimmung und Ermöglichung von subjektiver Handlungsfähigkeit" [545] auf der Grundlage der Entwicklung von Identität und der Solidarität als "Partizipation an der Existenz der anderen" [546] verstanden.

"Damit wird im Begriff der Solidarität der Weg nach innen, die Selbsterfahrung und die Arbeit an der eigenen Identität mit dem Rückweg in die Solidarität einer Gesellschaft verbunden." [547]

Weigand will Supervision weder als politisches Innovationsinstrument noch als Therapieform für individuelle Konflikte verstanden wissen, jedoch kann in der Supervision die Problemkomplexität und die Vielschichtigkeit persönlicher und gesellschaftlicher Konflikte vermittelt werden mit dem Ziel der realistischen Wahrnehmung dieser individuellen und gesellschaftlichen Probleme.
Dadurch eröffnet Supervision "zugleich die Chance, mit ihnen (den Konflikten, A. E.) leben zu lernen" [548].
Für die R o l l e d e s B e r a t e r s und S u p e r v i s a n d e n werden aus diesen grundsätzlichen Überlegungen folgende Konsequenzen gezogen:

1. Die Beratung muß f r e i w i l l i g erfolgen, und der Supervisand muß den Wunsch nach Beratung aufgrund selbständig nicht zu lösender Konflikte äußern. [549]

2. Die Beratungstätigkeit des Supervisors ist n i c h t interessenlos und w e r t f r e i , sondern er soll "unter Beibehaltung des methodischen Prinzips der Beraterdistanz im Vorfeld der Beratung jene beratungsleitenden Interessen ...,

---

545) ebenda, S. 98
546) ebenda, S. 98
547) ebenda, S. 98
548) ebenda, S. 99
549) vgl.: ebenda, S. 99

die sein Handeln bestimmen" [550], benennen.

3. Das zwischen Supervisor und Supervisand bestehende A b h ä n g i g k e i t s v e r h ä l t n i s darf nicht verschleiert und durch eine falsch verstandene Partnerschaft überdeckt werden: "Mit dem Postulat der Partnerschaft wird die Ungleichheit und Unvergleichbarkeit von Berater- und Klientenrolle abgelehnt, weil es schwierig zu sein scheint, sowohl die Autorität eines anderen als auch die eigene Autorität zu akzeptieren. Die Folge davon ist nicht die Reduzierung unangemessener Herrschaftsansprüche und die Kontrolle von Macht im Sinne einer emanzipatorischen Zielsetzung, sondern das Gegenteil: Macht und Herrschaftsansprüche werden negiert, zu verschleiern versucht oder ausagiert." [551]

4. Auf der Ebene der Institutionalisierung von Beratung stellt sich das Problem der Abhängigkeit des Supervisors von seinem Arbeitgeber, wenn dieser "mit der Beratung bestimmte disziplinarische, politische oder ideologische Zielsetzungen" [552] verfolgt.
   Als eine wichtige Möglichkeit, um zu verhindern, daß Supervision als Funktion des Herrschaftssystems und als "subtiles Agitations- und Manipulationsinstrument" [553] eingesetzt wird, nennt Weigand die T r e n n u n g v o n B e r a t u n g u n d L e i t u n g .
   "Hierarchische Funktionen und Beratungsfunktionen können nicht gleichzeitig von ein und derselben Person wahrgenommen werden. Der entstehende Rollenkonflikt im Berater bzw. Leiter, die Angst des Klienten vor dem Vorgesetzten, die Abhängigkeit des Beratungskonzeptes und damit des Beraters von den institutionellen Interessen sind Faktoren, die eine Rollendifferenzierung

---

550) ebenda, S. 101
551) ebenda, S. 102
552) ebenda, S. 102
553) ebenda, S. 103

unbedingt notwendig machen." [554]

Dem hier kurz skizzierten grundsätzlichen Supervisionsverständnis werden Kompetenzen auf drei Ebenen zugeordnet, die wiederum die Kenntnis innerpsychischer, institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen beruflicher Konflikte intendieren: Subjekt-, Beratungs- und Feldkompetenz:

1. Subjektkompetenz, verstanden als die Fähigkeit des Supervisors, die eigene Person im sozialen Handeln bewußt wahrzunehmen und Schritte der Persönlichkeitsentwicklung bei sich selbst einzuleiten.
   Dieser Kompetenz werden folgende Lernziele zugeordnet:
   " - Erhöhung der Sensibilität in bezug auf die eigene emotionale Befindlichkeit
   - Einsicht in eigene Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen
   - Entwicklung der Empathie- und Identifikationsfähigkeit gegenüber Supervisanden und Klienten
   - realistische Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person im supervisorischen Handeln
   - die Supervisor-Rolle mit eigenen narzißtischen Bedürfnissen in Einklang bringen." [555]

2. Beratungskompetenz, verstanden als methodisch-didaktische Fähigkeit zur Herstellung einer kommunikativen, motivierenden Lernsituation.
   Die angestrebten Lernziele dabei sind:
   " - Einschätzung der Supervisanden bezüglich Persönlichkeitsstruktur, Lernstand und Lernpotenzen
   - Wahrnehmung und Handhabung der sozialen Beziehungen im Supervisions-Setting
   - Berichte über Praxishandeln adäquat erfassen, analysieren und daraus geeignete Lernsituationen entwickeln können
   - Entwicklung und deutliche Darstellung einer eigenen, erfahrungs- und theoriegeleiteten Konzeption von Supervision

---

554) ebenda, S. 103

555) Akademie Münster: Jahresplan 1978, S. 18

- wahrnehmen und intervenieren auf den verschiedenen Ebenen supervisorischen Handelns (...) und die Wahl der Interventionsebenen begründen können." 556)

3. Feldkompetenz, verstanden als die Fähigkeit zur kritischen Einschätzung der objektiven Bedingungen im Berufsfeld und die Kenntnis der Praxismethoden. Der Supervisor soll dazu folgende Fähigkeiten entwickeln:
" - adäquate Erfassung und Analyse sozialer Realität im Berufsfeld der Supervisanden
- die Auswirkung der sozialen Gegebenheiten in Institution und Arbeitsfeld für die Betroffenen den Supervisanden erfahrbar machen können
- Systemwidersprüche und Dysfunktionen aufzeigen und Ansatzpunkte für Veränderung mit den Supervisanden erarbeiten können
- die Supervisanden bei der Wahl, Anwendung und Überprüfung von geeigneten Praxismethoden beraten können." 557)

Erfahrungsgemäß ergeben sich in den 5 Kursabschnitten etwa die folgenden Inhalte:

1. Kursabschnitt
- Probleme der Anfangsphase in der Supervision
- Werkstattgespräche mit Supervisoren
- Entwicklungspsychologische Modelle
- Erste Überlegungen zur Konzeption von Supervision

2. Kursabschnitt
- Gruppendynamisches Training zur Selbsterfahrung, soziale Kommunikation, Interaktionsübungen

3. Kursabschnitt
- Interventionsübungen bzgl. bestimmter Persönlichkeitstypen oder Gruppenkonstellationen
- verschiedene therapeutische Handlungsmethoden
- Lerndiagnostik/Lernplanung
- Analyse der sozialen Realität in der eigenen Institution

---

556) ebenda, S. 18 f.
557) ebenda, S. 19

4. Kursabschnitt
- Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse
- Auswerten von Lernprozessen in der Supervision
- Weiterführung der Arbeit an der politischen Dimension von Supervision

5. Kursabschnitt
- Darstellung eines eigenen Konzepts von Supervision
- Institutionalisierung von Supervision
- Berufspolitische Fragen
- Auswertung des Gesamtkurses

Kritische Anmerkungen zur Konzeption

Die Zielsetzung der Supervisorenausbildung der Akademie Münster ist orientiert am Interesse der E m a n z i p a t i o n als "Aufhebung von Fremdbestimmung", vermittelt über Identitätsentwicklung und solidarische Praxis als "kollektive handlungsbezogene Organisation der Bedürfnisse menschlicher Subjekte." [558]

Das Supervisionskonzept hebt sich bewußt von einer Beratungsarbeit ab, die sich als Funktion des Herrschaftssystems begreift und Supervision "das herrschaftskritische und auf individuelle und kollektive Emanzipation angelegte Potential zu nehmen" [559] versucht.

Gleichwohl werden die Grenzen von Supervision gesehen: Sie soll weder als therapeutisches noch politisches Innovationsinstrument gesehen werden, das individuelle und gesellschaftliche Konflikte beseitigt. [560]

---

558) Weigand, W.: Supervision: Durch Selbstreflexion zur Emanzipation? ..., S. 98
559) ebenda, S. 103
560) vgl.: ebenda, S. 99

Damit nimmt Supervision nach dem Verständnis der Akademie Münster bewußt Stellung für eine an der Emanzipation ihrer Adressaten orientierten Sozialarbeit und sieht Supervision als ein kritisches Moment zur Realisierung von Emanzipation.

Dennoch ist anzumerken, daß der Emanzipationsbegriff in der Konzeption sehr unpräzise bleibt: Die Bestimmung von Emanzipation als "Aufhebung von Fremdbestimmung" sagt wenig darüber aus, welche Gruppen der Gesellschaft von Fremdbestimmung besonders betroffen sind und welche Handlungsmöglichkeiten es für diese tatsächlich gibt, um zu einer "kollektiven Organisation der Bedürfnisse menschlicher Subjekte" zu kommen.
Es bleibt offen, in welchen Handlungsfeldern und Spielräumen Supervision angesiedelt wird, worin ihre Funktion in bestimmten Arbeitsfeldern z. B. der Sozialarbeit gesehen wird und welche Emanzipationsbewegungen dort zu unterstützen wären.

Im Gegensatz zu der Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins geht die Akademie Münster bei ihrem Supervisionsverständnis von einer bewußten Gleichwertigkeit innerpsychischer, institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen, die Konflikte im beruflichen Handeln bestimmen, aus.

Supervision hat für die Akademie Münster damit eine t h e r a p e u t i s c h e und eine p o l i t i s c h e D i m e n s i o n.
Dieser grundsätzliche Ansatz spiegelt sich in den Kompetenzbereichen und Inhalten der Supervisionsausbildung wider.

Es wäre von Bedeutung zu untersuchen, inwieweit es in der Supervisionsausbildung tatsächlich gelingt, diese beiden Bereiche gleichgewichtig und gleichwertig zu vertreten und zumindest eine einseitige Ausrichtung zu verhindern.
Betrachtet man die Inhalte der Supervisionsausbildung, so drängt sich die Vermutung auf, daß - zumindest rein quantitativ - die Auseinandersetzung mit institutionellen und gesellschaftlichen

Bedingungen eine untergeordnete Rolle spielt.[561]

Die Problematik der S t e l l u n g d e s B e r a t e r s in der behördlichen Hierarchie wird gesehen und eine Trennung von Beratungs- und Leitungsfunktionen gefordert.
Die Parteilichkeit des Beraters wird - trotz des methodisch notwendigen Prinzips der Distanz - durch das Offenlegen der beratungsleitenden Interessen vorausgesetzt.
Die zwischen Berater und Supervisand bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse werden benannt und in ihrer Bedeutung für den Supervisionsprozeß reflektiert.

Diese drei die Beraterrolle betreffenden Prinzipien ermöglichen es eher als das Konzept der Akademie des Deutschen Vereins, einen offenen Supervisionsprozeß, der zudem auf Freiwilligkeit beruht, einzuleiten, in dem sich der Supervisand kritisch mit seiner Berufspraxis und seiner Berufsrolle auseinandersetzt: Der Supervisor ist kein Vorgesetzter, so daß auch das Eingestehen beruflicher Probleme und Unsicherheiten der Supervisanden keine beruflichen Konsequenzen haben kann; die Interessen des Beraters werden offengelegt, so daß bei grundsätzlich unterschiedlichen Interessen zwischen Supervisor und Supervisand die Beratung nicht durchgeführt werden muß. Ferner werden die Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Supervisor und Supervisand ebenfalls in ihren Auswirkungen auf die Beratung einbezogen und bewußt reflektiert.

C. Burckhardthaus Gelnhausen

Konstitutive Merkmale der Konzeption

Die folgende Darlegung des Supervisionsverständnisses des Burckhardthauses Gelnhausen bezieht sich vor allem auf die von Mitar-

---

561) So sind die Bereiche "Analyse der sozialen Realität in der eigenen Institution" und die "Arbeit an der politischen Dimension von Supervision" Bestandteil zweier Kursabschnitte (von insgesamt 5 Kursabschnitten), in denen außerdem noch Probleme der Supervisionspraxis thematisiert werden.

beitern des Burckhardthauses 1975 herausgegebene Publikation "Supervision" [562].

Unter Supervision wird eine m e t h o d i s c h a n g e l e g t e B e r a t u n g zur Initiierung problemorientierten Lernens verstanden.
"Ihr Ziel ist es, auf Prozesse in Berufsfeldern einzuwirken, die sich mit Erziehung und Bildung, mit Konfliktlösungen, mit der Wiederherstellung gestörter sozialer Beziehungen, mit Therapie und sozialer Planung befassen. Dieser Lernprozeß ist langfristig angelegt und bezweckt eine durch Erfahrung verstärkte Verhaltensänderung auf der kognitiven, affektiven und psychomotorischen (...) Ebene." [563]

Im Zentrum dieses Prozesses stehen die Beziehungen zwischen Menschen sowohl auf persönlicher Ebene als auch institutionell und sozialpolitisch organisiert. [564]

Als primäres Ziel von Supervision wird angesehen, "methodisches Arbeiten im sozialen Feld zu entwickeln und zu erweitern, d. h., agogische Prozesse zielgerichtet und kontrollierbar zu gestalten." [565]

Neben der Entwicklung methodischer Fähigkeiten und einer "beruflichen Persönlichkeit" werden als Ziele weiterhin formuliert: "Die Reflexion der eigenen Stellung im Kollegenkreis und der Funktion der eigenen Arbeit in der Institution und für die Klienten; außerdem die Reflexion der Ziele der Institution und der eigenen Möglichkeiten, auf sie einzuwirken." [566]

---

562) vgl.: Strömbach, R. u. a.: Supervision. Protokolle eines Lernprozesses...
563) ebenda, S. 3
564) vgl.: ebenda, S. 362
565) ebenda, S. 4
566) ebenda, S. 330

Mit dieser Zielbestimmung will sich das Supervisionskonzept sowohl von psychotherapeutischen Funktionen abgrenzen als auch von Zielsetzungen, die gesamtgesellschaftliche Umstrukturierungen intendieren. [567]
Bezogen auf ein inhaltliches Konzept von Sozialarbeit will das Burckhardthaus durch Supervision zu einer "Weiterqualifizierung sozialer Arbeit" [568] beitragen, im Sinne der Öffnung "verbreiterter Lebensräume und Entscheidungsbefugnis" der Klienten über ihr Leben. [569]

Folgende handlungsleitenden Interessen werden diesem Bild von Sozialarbeit zugeordnet:
" - Sensibilisierung der Supervisierten für das Vorenthalten von Rechten, die Chancenungleichheit und die Benachteiligung bei ihren Klienten
- Aktivierung der Supervisierten, sich für ihre Klienten einzusetzen und ihnen Partizipation zu ermöglichen
- Sensibilisierung der Supervisierten für Organisations- und Leitungsstrukturen in den (Sozial-)Administrationen, die Repression schaffen oder zulassen
- Aktivierung der Supervisierten, an der Veränderung solcher Strukturen zu arbeiten und Beteiligungskonzepte im Interesse ihrer Klienten zu realisieren." [570]

Dieses Verständnis von Supervision und Sozialarbeit wendet sich gegen eine Supervision als Instrument zur Herrschaftssicherung:

"Langfristig bedeutet das für uns, Supervision, die in erster Linie der Disziplinierung von Arbeitskraft und der Anpassung professioneller Kompetenz an die derzeitige Versorgungssituation dienen soll, zu verweigern.

---

567) vgl.: ebenda, S. 5
568) vgl.: Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor des Burckhardthauses, hektografiertes Blatt, Gelnhausen 1979, S. 1
569) Strömbach, R. u. a.: Supervision ..., S. 367
570) Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ..., S. 1

Oder positiv ausgedrückt: Solche Träger mit Supervision zu versorgen, die an der Verbesserung der Situation ihrer Klienten erkennbar interessiert sind und daran arbeiten." [571]

Durch Supervision - besonders Gruppensupervision - wird von einzelnen der Autoren - hier besteht kein Konsens - die Chance gesehen, daß sich zwischen den Sozialarbeitern eine S o l i d a r i t ä t i m A r b e i t s f e l d entwickelt:
"Einerseits im Blick auf die Berufskollegen, ob sie nun in der Supervision mitarbeiten oder an den Auswirkungen mittelbar teilhaben. Angesichts übermächtiger Administrationen, einer verwalteten Sozialarbeit ist die Solidarität von Sozialarbeitern etwa eher die erstaunliche Ausnahme. Andererseits erscheint gerade ein Modell gemeinsamen Lernens wie in der Gruppensupervision geeignet, ein Bewußtsein von der Notwendigkeit der Solidarität in der Klientengruppe zu erzeugen und einzuüben." [572]

Ebenso wie die Frage der durch Supervision entstehenden Solidarität wird von den Autoren auch das Problem der P a r t e i n a h m e in der Beratung für die Interessen der Unterprivilegierten unterschiedlich gesehen: "Inwieweit es legitim, möglich und sogar notwendig ist, auch in der Supervision und mit ihrer Hilfe Partei zu ergreifen - ... - ist eine der zentralen noch völlig unbearbeiteten Anfragen an die geläufigen Konzepte der Supervision."[573]

Die Supervision soll nach dem Verständnis der Autoren auf F r e i w i l l i g k e i t beruhen, und eine Institution, die einen Supervisor eingestellt hat, darf ihre Mitarbeiter nicht zur Teilnahme an einem Supervisionsprozeß gegen deren Zustimmung verpflichten. [574]

---

571) Strömbach, R. u. a.: Supervision ..., S. 367
572) ebenda, S. 329
573) ebenda, S. 321
574) Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ..., S. 3

Es werden zwischen den Interessen, die das Burckhardthaus mit der Supervision verfolgt, und zwischen den Interessen der Teilnehmer und der Träger erhebliche - zum Teil widersprüchliche - Erwartungen beschrieben.
Als T r ä g e r i n t e r e s s e n werden die Effektivierung der Arbeit, die Verbesserung der Kontrollmöglichkeiten über die Mitarbeiter, der Abbau von Konfliktpotential, der Nachweis, bedarfsgerechte Dienstleistungen anzubieten und der Nachweis, Dienstleistungen auf dem heutigen Stand von Qualifizierung anzubieten, genannt. [575]
Diese in Widerspruch zu den leitenden Interessen des Supervisionskonzeptes stehenden Erwartungen sollen durch die "Einübung in Konfliktstrategien, die den Mitarbeitern Chancen zur Durchsetzung ihrer klientorientierten Interessen eröffnen" [576], abgebaut werden.

Das Supervisionskonzept des Burckhardthauses geht von einem i n t e g r a t i v e n T h e o r i e a n s a t z aus, in den Bestandteile der Lerntheorie, Verhaltensforschung, Tiefenpsychologie, Psychoanalyse, Kommunikationstheorie, humanistischen Psychologie und der Methoden der Sozialarbeit einbezogen werden.

Bezüglich der Frage, ob eine K o p p e l u n g von L e i t u n g s - und B e r a t u n g s f u n k t i o n sinnvoll ist oder nicht, wird von den Autoren nicht eindeutig Stellung bezogen, indem festgestellt wird:
"Viele Supervisoren und viele Ausbildungsstätten sind sich darin einig, daß Aufsichtsführung in der Rolle des Vorgesetzten und Supervision in derselben Beziehung sich ausschließen. Dies gilt aber schon nicht mehr für alle. Manche sind der Überzeugung, daß Supervision auch zur Veränderung sozialer und politischer Verhältnisse - unmittelbar im Einflußbereich und mittelbar im weiteren Rahmen - beitragen muß. Aber auch hier sind nicht mehr alle einer Meinung." [577]

---

575) vgl.: ebenda, S. 2
576) ebenda, S. 2
577) Strömbach, R. u. a.: Supervision ..., S. 362 f.

Im Zusammenhang mit dieser Problemstellung steht auch die unterschiedliche Einschätzung, ob Supervision eine p o l i t i s c h e D i m e n s i o n hat bzw. haben sollte. So wird ausgesagt:

"Der Punkt, an dem wir am grundsätzlichsten divergieren, ist die Frage, ob Supervision überhaupt eine politische Dimension hat bzw. haben sollte - auf dem Hintergrund unseres jeweiligen Verständnisses von politischem Bewußtsein und politischem Handeln." 578)

Für die Autoren kann diese Frage erst grundsätzlich geklärt werden, wenn überprüfte Erfahrungen mit "politischer Supervision" vorliegen, verstanden als Engagement und Parteilichkeit der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen in sozialen Konflikten und Brennpunkten. 579)

Auf der Grundlage dieser allgemeinen Aufgabenbestimmung von Supervision werden für die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms folgende Lernziele benannt:

Die Teilnehmer sollen dazu befähigt werden

" - methodisch zielgerichtet, partnerschaftlich und problemorientiert zu arbeiten,
- sich auf einen Lernprozeß einzulassen, der Selbstwahrnehmung und Selbstentwicklung einschließt und es ermöglicht, theoretisch-praktische Einsichten für das eigene Urteil und Handeln zu gewinnen;
- wertgebundenes Handeln vor dem Hintergrund von Normenkonflikten zu analysieren; sowie sich selbst Normen zu setzen bzw. seiner Normen bewußt zu werden und sie immer wieder neu zu überprüfen;
- Ist-Situationen mit Soll-Situationen zu konfrontieren, dabei Phantasie für strategische Planung zu entwickeln und so Verhaltensmöglichkeiten für die Einflußnahme auf institutionelle und gesellschaftliche Veränderungen freizusetzen." 580)

---

578) ebenda, S. 366

579) vgl.: ebenda, S. 366

580) Burckhardthaus Gelnhausen: Kursausschreibung für das siebte Weiterbildungsprogramm für Supervision 1981/83, S. 2

Dazu sollen den Teilnehmern Kompetenzen in 9 verschiedenen Bereichen vermittelt werden:

1. Subjektkompetenz als die "Fähigkeit zur Einsicht in die eigenen Handlungsmotive, insbesondere Fähigkeit zum Handhaben von Übertragung und Gegenübertragung" [581].

2. Kommunikative Kompetenz als die "Fähigkeit zur klientorientierten Gesprächsführung und zur Reflexion darüber" [582].

3. Soziale Handlungskompetenz als die "Fähigkeit, sich im Kontext einer Gruppe zu erleben und zu behaupten, Beziehungen einzugehen und zu lösen, die eigene (Berufs-)Rolle wahrzunehmen und zu verändern, sich partnerschaftlich zu verhalten, Konflikte zu analysieren und zu lösen" [583].

4. Feldkompetenz als die "Fähigkeit zur Analyse des eigenen und eines fremden Arbeitsfeldes, seiner Organisations- und Leitungsstruktur; zur kompetenten Wahrnehmung der eigenen Berufsrolle" [584].

5. Kreative Kompetenz als die "Fähigkeit, soziale Situationen (auch methodisch) schöpferisch auszugestalten und sich auf neue Bedingungen einzulassen" [585].

6. Methodenkompetenz als die "Fähigkeit zu methodisch zielgerichtetem und begründetem Handeln im Rahmen verschiedener Konzepte" [586].

7. Beratungskompetenz als die "Fähigkeit, Beratung als einen Prozeß zu begreifen und ihn geplant, problemorientiert und zielgerichtet durchzuführen, sich selbst als Mittel und Modell in den Beratungsprozeß einzubringen" [587].

---

581) Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ..., S. 2
582) ebenda, S. 3
583) ebenda, S. 3
584) ebenda, S. 3
585) ebenda, S. 4
586) ebenda, S. 4
587) ebenda, S. 4

8. Begründungskompetenz als "Fähigkeit, das eigene Beratungshandeln konzeptionell und methodisch begründen und in größere Zusammenhänge einordnen zu können" [588].

9. Anthropologische Kompetenz als die "Fähigkeit, die dem eigenen Beratungshandeln unterliegenden Normen und Werte zu analysieren und kritisch zu hinterfragen" [589].

Die Hauptinhalte der Weiterbildung ergeben sich aus den Problemen der Supervision und der begleitenden Lehrsupervision.

Ausgehend von einem integrierten Theorieansatz werden Ergebnisse der relevanten Basiswissenschaften (Lerntheorie und Verhaltenstherapie, Tiefenpsychologie und Psychoanalyse, Sozialpsychologie und Organisationssoziologie) herangezogen und in Bezug zu einer Beratungstätigkeit gesetzt.
Es werden verschiedene Supervisionskonzepte dargestellt, verglichen und eingeübt, um dadurch den Teilnehmern eine eigene Standortbestimmung zu ermöglichen. [590]
Die Weiterbildung beginnt mit einem 5tägigen TZI-Training.
Pro Kurswoche findet ein Tag analytische Lernprozeßbegleitung statt. [591]

Den oben beschriebenen angestrebten Kompetenzen werden folgende Inhalte zugeordnet: [592]

- Persönlichkeitstheorie und Aspekte der Persönlichkeitsforschung
- Thematisierung des eigenen Verhaltens, eigene Biografie

---

588) ebenda, S. 5

589) ebenda, S. 5

590) vgl.: Burckhardthaus Gelnhausen: Kursausschreibung für das siebte Weiterbildungsprogramm ..., S. 3

591) vgl.: Ausbildung zum Supervisor ..., S. 39

592) Die folgende Auflistung ist eine unsystematische Darlegung der im Verlauf des Kurses bearbeiteten Inhalte und bedeutet keine zeitliche oder inhaltliche Abfolge.
vgl. dazu: Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ...

- Thematisierung von Beziehungen und ihren Mustern
- Gießen-Test
- Theorien der Kommunikation und ihrer Störungen
- Widerstand und Abwehrmechanismen
- Praxisbericht aus der Lehrsupervision
- Analyse von Gesprächsübungen und Gesprächsprotokollen
- Analyse der eigenen Supervision
- Gruppenmodelle und Rollentheorie, Lerntheorie und Lerngesetze
- Verhaltensforschung, Tiefenpsychologie, Organisationspsychologie
- eigene Arbeitsplatzanalyse
- Informationen zu Organisations- und Leitungsmodellen
- Ausprobieren neuer Gesprächsformen
- Ausprobieren neuer Arbeits- und Lernformen
- methodische Ausgestaltung von Kurssituationen
- Einführung in die "klassischen" Methoden der Sozialarbeit, ihre Voraussetzungen und Bedingungen
- Planung, Durchführung und Auswertung von Lern- und Beratungsprozessen
- Lerndiagnose und Prozeßauswertung
- Informationen über psychologische Schulen, Konzeptvergleich
- Beratungstheorie und Beratungskonzepte, Beratungsliteratur, Beratungskritik
- Informationen aus Gesellschaftstheorie und Gesellschaftskritik
- Konzepte der humanistischen Psychologie
- theologische Grundpositionen

Kritische Anmerkungen zur Konzeption

Als primäres Ziel von Supervision wird die V e r h a l t e n s ä n d e r u n g und die Klärung und Verbesserung von Beziehungen zwischen Menschen genannt.
Vorrangig sollen den Sozialarbeitern dazu m e t h o d i s c h e F ä h i g k e i t e n vermittelt werden.
Diese Ausrichtung läßt zweierlei Rückschlüsse zu:

1. Berufliche Konflikte werden als vorrangig durch individuelles Verhalten bedingt interpretiert.

2. Konflikte mit den Klienten und deren Probleme werden durch

ein methodisch verbessertes Verhalten der Sozialarbeiter als überwindbar angesehen.

Die Reflexion institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen und deren Einfluß auf die soziale Arbeit wird zwar als eine Zielsetzung der Supervisorenausbildung genannt, sie geht jedoch zugunsten einer an der Qualifizierung der Beratungsfähigkeit des einzelnen Supervisors orientierten Ausbildung unter.
Zumindest wird in den beschriebenen Kompetenzbereichen auf institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen und deren Ursachen fast kein Bezug mehr genommen.
Auch die für den integrierten Theorieansatz herangezogenen Basiswissenschaften lassen die Gesellschaftswissenschaften vermissen.

Die in der Konzeption der Akademie Münster intendierte Gleichwertigkeit von innerpsychischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Konflikte im sozialen Feld und in der Berufspraxis der Sozialarbeiter kann somit für die Konzeption des Burckhardthauses nicht festgestellt werden: Im Mittelpunkt steht die Qualifizierung für die Beratungstätigkeit.

Die Vorrangstellung methodischen Arbeitens in der Sozialarbeit, wie sie in der allgemeinen Zielsetzung von Supervision zum Ausdruck kommt, steht m. E. im Widerspruch zu dem vom Burckhardthaus kurz skizzierten inhaltlichen Konzept sozialer Arbeit.
Die Erschließung verbreiterter Lebensräume und Entscheidungsbefugnisse der Klienten, der Abbau von Chancenungleichheit und Benachteiligung, die Ermöglichung von Partizipation, der Abbau repressiver Leitungsstrukturen etc. [593] sind Ziele, die weniger über eine Beratungstätigkeit mit den Sozialarbeitern und mit den Klienten der Sozialarbeit realisiert werden.
Hier bedarf es vielmehr der Vermittlung politischer Konfliktstrategien, wie sie z. B. aus der Gemeinwesenarbeit bekannt sind und die nicht auf eine Beratungstätigkeit zu reduzieren sind, sondern

---

593) vgl.: Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ..., S. 1 f.

eine gemeinsame Praxis zwischen Klienten, Sozialarbeitern und Beratern und deren Reflexion und Fortentwicklung voraussetzen.
Die Entwicklung von Gruppensolidarität, wie sie durch Gruppensupervision intendiert ist [594], ist durch eine solche gemeinsame Praxis m. E. auch viel eher möglich als durch eine gemeinsame Supervision.

Ein zweiter Widerspruch in der Konzeption besteht m. E. zwischen den festgestellten Trägerinteressen [595] und dem u n k l a r e n p o l i t i s c h e n K o n z e p t in dem Supervisionsverständnis.
Wenn Supervision zu den oben beschriebenen Zielen beitragen soll, sich für die Interessen der Unterprivilegierten einzusetzen, so ist nicht verständlich, warum die Frage der Parteilichkeit, der engagierten Beratung und die Frage, ob Supervision eine politische Dimension haben sollte, nicht eindeutig beantwortet werden kann.

Eine "neutrale" Beratung, die weder Träger- noch Klienteninteressen vertritt und ihren eigenen Standpunkt nicht offenlegt, wird immer - jedoch verschleiert - Partei ergreifen.
Die Interventionen des Supervisors gehen - trotz aller Neutralität - in eine bestimmte Richtung. Es werden bestimmte Fragestellungen aufgeworfen etc., die auf der Position des Supervisors gründen, und durch das zwischen Supervisor und Supervisand bestehende Machtverhältnis wird Einfluß ausgeübt.

Wie soll den Sozialarbeitern eine Konfliktstrategie zur Durchsetzung klientenorientierter Sozialarbeit vermittelt werden, wenn in der Supervision selbst für eine solche Zielsetzung kein Standpunkt bezogen wird und eine politische Dimension von Supervision abgelehnt wird?

Die gleichen Argumente haben auch für die Frage der Koppelung von

---

594) vgl.: Strömbach, R. u. a.: Supervision ..., S. 329

595) vgl.: Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ..., S. 2

Leitung und Beratung, die in der Konzeption nicht entschieden wird, Gültigkeit.
Wenn als Trägerinteressen z. B. eine Effektivierung der Arbeit und eine Verbesserung der Kontrollmöglichkeiten über die Mitarbeiter beschrieben wird, wenn von Leitungsstrukturen gesprochen wird, die Repression schaffen und wenn die Supervisierten am Abbau derselben arbeiten sollen [596], so kann man kaum noch für eine Koppelung von Leitung und Beratung eintreten.
Dies deshalb, weil Personen in Leitungsfunktionen i. d. R. eher Trägerinteressen vertreten bzw. in Rollenkonflikten stehen, die durch das Infragestellen ihrer eigenen Funktion in der Supervision ihre Schwierigkeiten stark erhöhen können und die Zielsetzung des Abbaus repressiver Leitungsstrukturen erschweren bzw. verhindern kann.

D. Diakonische Akademie

Konstitutive Merkmale der Konzeption

Über das Supervisionskonzept der Diakonischen Akademie liegen wesentlich weniger umfangreiche Veröffentlichungen vor als für die drei anderen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen.
Zudem kommt hinzu, daß sich der Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) auf die Heimerziehung beschränkt und vorrangig eine gezielte Aufbauausbildung für Teilnehmer des Kurses "zielorientierter Arbeit in der Heimerziehung" ist. Der Kurs Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird 1981 erstmals durchgeführt, und es liegen noch keine Erfahrungen damit vor.
Aus diesen Gründen kann im folgenden nur auf die wesentlichen Aspekte eingegangen werden.

Das Supervisionskonzept geht von einem m e h r d i m e n s i o n a l e n T h e o r i e a n s a t z als theoretische Grundlage aus und legt die Integration der Ansätze in den Bereich der

---

596)
vgl.: Koch, H.-B.: Die Weiterbildung zum Supervisor ..., S. 1

Person, die diese umsetzen muß.
"Die Integration, die zu leisten ist, ist nicht von außen machbar, indem ein integratives Handlungskonzept entwickelt wird ..., da dies unseres Erachtens nicht zu einer Integration der vorhandenen Konzepte, sondern zur Entwicklung eines neuen Handlungsmodells führte." [597]

In dem Supervisionskonzept wird eine V e r b i n d u n g der Initiierung i n d i v i d u e l l e r L e r n p r o z e s s e und von Innovationsprozessen der gesamten Einrichtung intendiert: Effektive Supervision soll deshalb mit einer gezielten O r g a n i s a t i o n s e n t w i c k l u n g gekoppelt werden. Gleichzeitig wird in der Supervision selbst "dem Bedingungsgefüge Organisation ein Schwerpunkt beigemessen ... und die Aspekte Person - Organisation nicht getrennt voneinander gesehen" [598].

Die Organisationsstruktur wird somit auch zum Ziel von Veränderung und für die Supervision, die zunächst eine Veränderung der Mitarbeiter beabsichtigt, wird festgestellt:
"Die Diakonische Akademie ist sich bei dieser personenzentrierten Fortbildung sehr wohl bewußt, daß sie rasch an die Grenzen ihrer Wirksamkeit stößt, wenn sie bei ihren Fortbildungsstrategien nur die Teilnehmer und nicht auch die Institution erreicht." [599]

Schwarzwälder will Supervision auch als p o l i t i s c h e s I n s t r u m e n t verstanden wissen, wenn sie feststellt:
"Nur individuelle Praxisberatung auf die Einzelsituation hin zu betreiben, halte ich nicht mehr für effektiv genug.
Supervision kann m. E. nicht eine Privatsache zwischen Supervisor und Supervisand bleiben. Sie ist ein politisches Instrument, denn sie zielt unter anderem auch auf die Veränderung sozialer Institu-

---

597) Schwarzwälder, H.: Das Konzept der Supervisorenausbildung ..., S. 37
598) ebenda, S. 38
599) Müller-Schöll, A. u. a.: Fortbildung für Heimerziehung, in: Sozialpädagogik, Heft 6/1976, 18. Jg., S. 300

tionen ab. Damit bewirkt sie in größeren Systemen als nur im Supervisionssystem Veränderungen." [600]

Diese Verbindung von individuellem Lernen und Organisationsentwicklung der betroffenen Institutionen schlägt sich auch in der allgemeinen Zielsetzung für den Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung nieder:
"Sie (die für das Kursprogramm Verantwortlichen, A. E.) gehen davon aus, daß Supervision nicht nur Vermittlung oder Hilfe zur Integration eines bestimmten Erklärungs- und Handlungsmodells oder eine einseitige Arbeit an der Persönlichkeit des Supervisanden ist, sondern daß es in der Supervision um die Reflexion der gesamten Arbeitssituation eines Supervisanden einschließlich seines eigenen Verhaltens geht." [601]

Nach diesem Verständnis soll Supervision als ein Mittel zur Initiierung von Innovationsprozessen gesehen werden und in Verbindung mit gezielter Organisationsentwicklung in der entsprechenden Einrichtung eingesetzt werden. [602]

Der Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik verfolgt die allgemeine Zielsetzung, "... die fachliche Kompetenz zum Praxisberater (zu) vermitteln. Praxisberatung (Supervision) wird als ein langfristig angelegter Lernprozeß gesehen, der die Person des Supervisanden, sein methodisch/therapeutisches Vorgehen und die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen zum Inhalt hat" [603].

Diesen Zielsetzungen werden für den Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung folgende Inhalte zugeordnet:

---

600) Schwarzwälder, H.: Supervision und Organisation, in: Sozialpädagogik, Heft 4 1976, 18. Jg., S. 171

601) Schwarzwälder, H.: Das Konzept der Supervisorenausbildung ..., S. 36

602) vgl.: ebenda, S. 36

603) Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1981, Stuttgart, S. 28

Der Kurs beginnt mit einem Kommunikationstraining.
Folgende inhaltliche Schwerpunkte werden im Verlauf des Kurses aufgegriffen: [604]

- Auseinandersetzungen mit den Zielen von Supervision und mit unterschiedlichen Supervisionsmodellen
- Analyse des Lernfeldes und der Lernbedingungen des Supervisanden
- Supervisionsformen
- Interventionsstrategien
- Organisationsstrukturen in Verbindung mit Rolle und Funktion des Supervisors
- Psychologie des Lernens
- Wahrnehmung, Motive, Einstellungen
- Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision im Brennpunkt gesellschaftlicher und anthropologischer Auseinandersetzungen.

Ein wesentlicher Schwerpunkt stellt der Bereich - wie oben beschrieben - Supervision und Organisation dar. Ausgehend von einer Organisationsanalyse und der Reflexion der Arbeitssituation der Supervisanden werden mögliche Widerstände in einer Organisation bei der Anstellung eines Supervisors und der Beitrag des Supervisors bei der Weiterentwicklung von Institutionen und Organisationen thematisiert. [605]

Der Akademiekurs für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik hat folgende Themenschwerpunkte, die mit den Teilnehmern abgestimmt werden sollen, als Kursinhalt:

" - Methodik und Didaktik in der Supervision.
- Ziele von Supervision.
- Steuerung von Lernprozessen in der Supervision.
- Vertiefung von methodischen und therapeutischen Ansätzen in der Sozialarbeit.
- Anwendung verschiedener methodischer und therapeutischer Ansätze in der Supervision.

---

604) zum folgenden vgl.: Diakonische Akademie: Jahresprogramm 1979, S. 70

605) vgl.: Schwarzwälder, H.: Das Konzept der Supervisorenausbildung ..., S. 40 f.

- Rolle und Funktion des Supervisors.
- Reflexion des eigenen Verhaltens in Lehr- und Lernprozessen.
- Auseinandersetzung mit eigenen Normen und Werten.
- Auseinandersetzung mit Normen, Werten und Zielen der Institution.
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen" [606].

Kritische Anmerkungen zur Konzeption

Bezüglich des theoretischen Ansatzes bezieht das Konzept der Diakonischen Akademie nicht eindeutig Stellung - die verschiedenen Theorien werden nebeneinander vermittelt, und es bleibt dem Einzelnen überlassen, ein eigenes Handlungskonzept zu entwickeln. In die verschiedenen Theorien gehen jedoch bestimmte Werturteile und Einschätzungen ein, die m. E. eine Stellungnahme für oder gegen bestimmte Theorieansätze notwendig machen. Diese muß auf der Bestimmung der Zielsetzung von Supervision und der Darlegung handlungsleitender Interessen beruhen.

Die Anwendung verschiedener Interventionstechniken bzw. Methoden in der Sozialarbeit ist nicht vorrangig abhängig von äußeren Gegebenheiten im Arbeitsfeld, sondern von der intendierten Zielsetzung und der grundsätzlichen Einschätzung über die Funktion von Sozialarbeit. Ebenso basieren die verschiedenen Theorieansätze auf unterschiedlichen Erklärungsmustern über Ursachen und Hintergründe der Konflikte der Klienten und damit der Funktion von Sozialarbeit. Diese unterschiedlichen Einschätzungen gehen ebenfalls in die Zielsetzungen und Methoden ein und erfordern deshalb eine Standortbestimmung für die Konzeption der Supervision.

Bezogen auf die Notwendigkeit der Veränderung organisationsstruktureller Bedingungen der Institutionen geht das Konzept der Diakonischen Akademie am weitesten, indem es eine Verbindung von Supervision und Organisationsentwicklung fordert, da durch die Koppelung der beiden Bereiche am ehesten die

606) Diakonische Akademie: Ausschreibung für den Kurs F 5/1981

Chance der Initiierung von Innovationsprozessen gesehen wird.
Die Programmausschreibung und die vorliegenden Erfahrungsberichte sagen jedoch wenig darüber aus, was unter I n n o v a t i o n verstanden wird, welche Ziele in der Sozialarbeit verfolgt werden, welche Veränderungen in den Institutionen stattfinden sollen etc., d. h., es fehlt wiederum die Explizierung der handlungsleitenden Interessen.
Auch die Bestimmung der p o l i t i s c h e n D i m e n s i o n v o n S u p e r v i s i o n bleibt inhaltsleer und vage, da sie nicht im Zusammenhang mit einer Konkretisierung der intendierten Veränderungen in den Institutionen auf der Grundlage einer Gesellschaftsanalyse geleistet wird. Im Gegensatz zu der Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins wird jedoch bei den Kursinhalten auch eine Reflexion institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen von Supervision genannt; welche Ziele und konkreten Inhalte damit jedoch verbunden sind, kann nicht erkannt werden.

5.3.4 Zusammenfassung und Auswertung

Für die Konzeptionen der vier beschriebenen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen kann festgestellt werden, daß im Mittelpunkt der Supervisorenausbildung die i n d i v i d u e l l e Q u a l i f i z i e r u n g für die B e r a t u n g s - und S u p e r v i s i o n s t ä t i g k e i t steht.
Hier wird auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet, deren Funktion im Rahmen von Sozialarbeit auf allgemeinster Ebene in einer "Verbesserung" der Arbeitssituation der Sozialarbeiter gesehen wird. Dahinter stehen jedoch unterschiedliche Zielsetzungen von Supervision.

Während die A k a d e m i e d e s D e u t s c h e n V e r e i n s ein besseres Funktionieren des Sozialarbeiters, ein Erhöhen der Arbeitseffektivität und eine effektive Klientenarbeit intendiert und dies unkritisch mit Klienteninteressen gleichsetzt,

dabei die Reflexion des Einflusses institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen auf die Sozialarbeit und die Lebenssituation der Klienten fast völlig außer acht läßt, geht die A k a d e m i e M ü n s t e r von der Vermittlung einer kritischen sozialen Handlungskompetenz aus.
Supervision wird hier als Mittel der Emanzipation im Sinne der Aufhebung von Fremdbestimmung und Ermöglichung subjektiver Handlungsfähigkeit verstanden und als politisches Instrument zur Unterstützung der Veränderung institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen - gleichwertig neben der Entwicklung und Veränderung persönlicher und individueller Voraussetzungen gesehen.

Zwischen diesen zwei Ansätzen liegt das Verständnis des B u r c k h a r d - t h a u s e s G e l n h a u s e n . Es wird eine Verhaltensänderung auf kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene intendiert und eine Erweiterung methodischen Arbeitens im sozialen Feld angestrebt. Supervision soll der Unterstützung des Abbaus von Chancenungleichheit dienen, sie soll helfen, verbreiterte Lebensräume der Klienten, Partizipationsmöglichkeiten etc. zu erschließen.
Gleichzeitig jedoch wird ihre politische Funktion nicht eindeutig gesehen, die Frage der politisch wünschenswerten Dimension von Supervision von weiteren empirischen Erfahrungen und nicht von grundsätzlichen Zielsetzungen und Intentionen abhängig gemacht.

Für die D i a k o n i s c h e A k a d e m i e kann eine Einschätzung ihrer Zielsetzung nicht geleistet werden: Der Innovationsbegriff bleibt unpräzise und die Aussage, Supervision als politisches Instrument zur Veränderung von sozialen Institutionen anzusehen, wird nicht weiter expliziert.
Auch die Forderung, Supervision Hand in Hand mit Organisationsentwicklung durchzuführen, sagt nichts über ihre grundsätzliche Zielsetzung aus, denn auch Organisationsentwicklung kann - ebenso wie Supervision - zu einem Instrument der Anpassung an Interessen der Institution oder zu deren Veränderung im Sinne einer klienten-

orientierten Sozialarbeit eingesetzt werden.

Wilhelm [607] geht - wie bereits beschrieben - davon aus, daß sich die Zielsetzungen und Inhalte von Supervision und Sozialarbeit gegenseitig beeinflussen und unterscheidet im wesentlichen drei Ansätze: normative Supervision, technologische Supervision und emanzipatorische Supervision [608] - korrespondierend mit entsprechenden Konzeptionen von Sozialarbeit.
Diese Unterscheidung ist nach der vorliegenden Analyse auch auf die Konzeptionen bundeszentraler Fortbildungsinstitutionen übertragbar. So läßt sich das Konzept der Akademie des Deutschen Vereins einem technologischen Verständnis von Supervision zuordnen. Für die normativen und technologischen Supervisionskonzepte stellt Wilhelm eine gemeinsame Zielsetzung fest:
Sie haben die Funktion, "a) dem Sozialarbeiter zu helfen, seine normative Funktion optimal zu erfüllen und seine diesbezüglichen beruflichen Kompetenzen zu steigern, b) sicherzustellen, daß die systemstabilisierenden Ziele der Institution erfüllt werden" [609].

Aus diesen beiden Aufgaben begründet sich auch, daß Supervision sowohl als b e r a t e n d e , als auch lehrende, verwaltende und l e i t e n d e Funktion verstanden wird.
Was diesen beiden Ansätzen fehlt - so Wilhelm - ist die "Analyse der gesellschaftlichen Situation, auf die sie sich beziehen" [610].

Der technologische Supervisionsansatz unterscheidet sich nach Wilhelm vom normativen im wesentlichen nur dadurch, daß hier der Versuch unternommen wird, Supervision theoretisch zu begründen. Freilich gelingt eine solche theoretische Basierung nach Wilhelm nicht:

---

607) vgl.: Wilhelm, J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision ..., S. 133 ff.; vgl. auch Punkt 5.3.1 dieser Arbeit, S. 227 ff.
608) vgl.: Wilhelm, J.: Einige Gedanken..., S. 134 ff.
609) ebenda, S. 135
610) ebenda, S. 136

"Es fehlt dieser Sozialarbeit und Supervision fast total die Orientierung an einer auch nur 'bürgerlich wissenschaftlichen' (empirisch-analytischen) Untersuchung des Objektgegenstandes, von einer dialektisch-materialistischen Betrachtungsweise ganz zu schweigen." [611]

Die Berufung auf verschiedene theoretische Ansätze hat - so Wilhelm - bisher nur die Etablierung einer "praktischen Theorie" bewirkt, die sich "durch Bruchstücke wissenschaftlicher Aussagen (Techniken, J. W.) je nach dem Grade des 'Passens' aufwertet und so eine gleichsam 'aufgeputzte Theorie' entsteht" [612].
M. E. betrifft diese Kritik die Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins, des Burckhardthauses Gelnhausen mit seinem integrierten Theorieansatz und die Diakonische Akademie mit ihrem Anspruch, einen mehrdimensionalen Theorieansatz zu vertreten, zumal bei diesen Konzepten ein Bezug auf eine Gesellschaftsanalyse fehlt.

Der theoretische Hintergrund der drei Konzeptionen basiert vielmehr ausschließlich auf V e r s a t z s t ü c k e n v e r s c h i e d e n s t e r T h e o r i e n , die innerpsychische, interpersonelle und kommunikationstheoretische Fragen sowie therapeutische Interventionsformen und Methoden behandeln.
Diese Theorien befassen sich alle mit individuellen und psychologischen Problemen, interaktionellen Fragen zwischen den beteiligten Individuen und möglichen Reaktionsweisen darauf und klammern institutions- und gesellschaftsanalytische Fragen fast völlig aus.

Der fehlende Bezug auf soziologische und institutionelle Fragestellungen schlägt sich auch in den jeweiligen Inhalten von Supervision nieder.
So ist im Rahmen eines konventionellen Supervisionsverständnisses

---

611) ebenda, S. 136
612) ebenda, S. 136

der Hauptinhalt der meisten Supervisionsprozesse das Verhältnis zwischen Sozialarbeiter und Klient(en) und zwischen Sozialarbeiter und anderen im Beruf relevanten Bezugsgruppen:
"Inhalt dieses Lernprozesses ist im einzelnen, daß der Sozialarbeiter lernt, den Klienten zu verstehen und zu akzeptieren, ihn zur Selbsterkenntnis und Selbsthilfe zu führen, ihn in neues Verhalten lehrend einzuführen." 613)

"Gegenstand der Supervision sind in erster Linie der Umgang des Supervisanden mit beruflichen Beziehungen. Der Supervisand steht beruflich in einem dichten Beziehungsgeflecht, das verschiedene Brennpunkte hat: der Supervisand selbst, seine Ausbildungsstätte, sein Tätigkeitsfeld und die Supervision." 614)

Im Rahmen der Beschreibung von Zielen und Inhalten von Supervision wird immer wieder auf die zentrale Bedeutung der drei klassischen Methoden der Sozialarbeit - Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit - hingewiesen. Dabei wird besonders auch die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, die Umsetzung des Gelernten in den Berufsalltag als ein zentrales Moment von Supervision beschrieben:
"Supervision verfolgt das primäre Ziel, methodisches Arbeiten im sozialen Feld zu entwickeln und zu erweitern, d. h. agogische Prozesse zielgerichtet und kontrollierbar zu gestalten." 615)

"Supervision wird von uns als Qualifizierung des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen im methodischen Handeln verstanden." 616)

---

613) Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung ..., S. 64
614) Roth, A. M.: Die Supervision ..., S. 215
615) Hecker, M. u. a.: Erfahrungen mit Supervision ..., S. 292
vgl. auch: Strömbach, R. u. a.: Supervision ..., S. 4 f.
616) Lützow, K. u. a.: Supervision ..., S. 195

Auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß die Arbeit an k o n k r e t e n F ä l l e n aus der Berufspraxis des Sozialarbeiters - vermittelt über Protokolle und Berichte - in der Regel in der Supervision zum Ausgangspunkt für das Gespräch genommen wird.
Die Analyse, Diagnose und methodische Behandlung von Fällen und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für das Verhalten des Sozialarbeiters sind somit z. B. wichtigste Inhalte von Supervision in den Supervisionskonzepten der Akademie des Deutschen Vereins und des Burckhardthauses Gelnhausen.
Diese einseitige Betonung und Behandlung von interpersonellen Beziehungen wird jedoch zunehmend kritisiert: "Es wird immer deutlicher, daß sich nicht alle Praxisprobleme auf Beziehungsprobleme oder intrapsychische Schwierigkeiten des Supervisanden zurückführen lassen, sondern vielfach Art und Ausmaß von Verhaltenserwartungen seitens des institutionellen Umfeldes das Konfliktpotential entscheidend mitbestimmen." [617]

Vertreter eines emanzipatorischen Ansatzes machen in diesem Zusammenhang deutlich, daß gerade auch im Rahmen von Supervision die A u s e i n a n d e r s e t z u n g m i t i n s t i t u t i o n e l l e n B e d i n g u n g e n in der Sozialarbeit und mit gesellschaftlichen Ursachen der in der Sozialarbeit zu bearbeitenden Problemlagen erfolgen muß und die Supervisanden hierdurch zu kollektiven Erfahrungen und Solidarisierungen gelangen müssen.

"Ich gehe davon aus, daß der Sozialarbeiter, ebenso wie sein Klient, von den Widersprüchen der Gesellschaft generell sowie zusätzlich von den Normen und Interessen der Schicht, der er entstammt bzw. angehört, geprägt ist. Hierbei handelt es sich nicht nur um den ökonomischen Grundwiderspruch, sondern ebenso um dessen psychischen Niederschlag im Bewußtsein und Verkehrsformen der Individuen." [618]

---

617) Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld ..., S. 8

618) Wilhelm, J.: Einige Gedanken ..., S. 139;
vgl. auch: Wilhelm, J. u. a.: Versuch einer emanzipatorischen Gruppensupervision ..., S. 371 f.

Von einer e m a n z i p a t o r i s c h e n S u p e r v i - s i o n und Sozialarbeit fordert Wilhelm in Rückgriff auf Freire, daß sie "den Menschen zu bewußtem und gesellschaftsbezogenem Handeln unter Beachtung der gesellschaftlich-historischen Aspekte verhilft, sie zur Reflexion ihrer Abhängigkeiten befähigt und ihnen aufzeigt, daß sie nicht Objekt, sondern Subjekt der Geschichte sind..." [619].

Ein Ziel von Supervision ist für Wilhelm nach diesem Verständnis, "Solidarität zwischen den Gruppenmitgliedern möglich werden zu lassen", die für ihn nur durch "die Verbundenheit im gemeinsamen Tun" [620] entstehen kann.
Über die Erfahrung, daß individuelle Konflikte kollektive Probleme sind, daß die individuellen Sozialisationserfahrungen politökonomische Hintergründe haben [621], wird - so Wilhelm - eine neue Position gegenüber den Klienten möglich, die Probleme der Klienten "werden unser aller Probleme" [622].

Das Konzept der Akademie Münster - ausgehend von einem Emanzipationsinteresse und dem bewußten Einsatz von Supervision als politisches Instrument - kommt diesen von Wilhelm geforderten Ansprüchen an eine emanzipatorische Supervision am nächsten.
Hier findet auch im Gegensatz zu den anderen Konzeptionen bei der theoretischen Begründung von Supervision eine Hineinnahme gesellschaftstheoretischer Erklärungsmuster im Zusammenhang mit einer Zielbestimmung statt.

Es bleibt jedoch anzumerken - wie schon an anderer Stelle geschehen -, daß der Emanzipationsbegriff einer Konkretisierung bedarf, d. h., es muß deutlicher werden, auf der Grundlage der von

---

619) Wilhelm, J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision ..., S. 138
620) ebenda, S. 139
621) vgl.: ebenda, S. 140
622) ebenda, S. 140

der Akademie Münster selbst geforderten Gesellschaftsanalyse, welche Gruppen der Gesellschaft sich von welchen Bedingungen und Lebenszusammenhängen mit welcher Zielrichtung und mit welchen Strategien emanzipieren sollen und welchen Stellenwert dabei Sozialarbeit und insbesondere Supervision erhalten kann.

Am deutlichsten unterscheiden sich die Supervisionskonzepte bezüglich der Einschätzung ihrer p o l i t i s c h e n D i m e n s i o n und Wirkung. Koch kritisiert an den herkömmlichen Supervisionskonzepten ihren entpolitisierenden Charakter, indem er feststellt, daß "Supervision nur das Individuum des zu Beratenden und seine Veränderungsnotwendigkeit zum Adressaten ihrer Ambitionen macht" [623], daß also das "entpolitisierte Beratungskonzept" selbst und die entpolitisierten Berater [624] die politische Unwirksamkeit der Supervision bedingen.
Die fast ausschließliche Beschäftigung mit den individuellen Problemen der Klienten und das darauf bezogene Handlungsrepertoire, das hauptsächlich im interaktionellen Bereich zwischen Supervisor und Supervisand bzw. Sozialarbeiter und Klient oder Klientengruppe liegt, verhindern die Entstehung "einer vergrößerten Sensibilität für gesellschaftliche Bedingungen" [625].

Diese fehlende politische Orientierung in der Supervision ist für Koch nicht zufällig, sondern gesetzmäßig durch die folgenden Prinzipien: Individualisierung des Beratungsansatzes anstelle kollektiver und solidarischer Handlungsansätze; Dynamisierung des Prozeßverlaufes anstelle sachlicher Analyse von Problemen; Psychologisierung anstelle soziologischer und ideologischer Interpretation gesellschaftlicher Bedingungen; Professionalisierung anstelle einer kritischen Reflexion dieser Prozesse; Neutralisierung von

---

623) Koch, H.-B.: Entpolitisierung durch Beratung? ..., S. 198
624) vgl.: ebenda, S. 199
625) ebenda, S. 201

Konflikten anstelle der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle dabei [626].

Gaertner weist darauf hin, daß gerade die normativen und technokratischen Supervisionskonzepte, die seiner Einschätzung nach in der Bundesrepublik vorherrschend vertreten sind, die politische Dimension von Supervision bewußt ausklammern. [627]
Zu diesen haben wir das Supervisionskonzept der Akademie des Deutschen Vereins und z. T. die Konzeption des Burckhardthauses Gelnhausen und der Diakonischen Akademie zugerechnet.
Die Feststellung Gaertners über das Ausklammern der politischen Dimension in den technologischen und normativen Supervisionskonzepten bestätigt nochmals diese Zuordnung. So wird die Frage nach der politischen Dimension von Supervision ausschließlich von der Akademie Münster eindeutig bejaht.
Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß auch die anderen Konzepte, die die politische Funktion bewußt oder unbewußt ausklammern und sich vor allem mit interpersonellen Prozessen befassen, der Supervision eine politische Dimension zuordnen, auch wenn sie "entpolitisiert" erscheinen.

So impliziert die ausschließliche Auseinandersetzung mit sich selbst und den Interaktionspartnern eine Verlagerung von Konflikten in die jeweilige Person(en) und verhindert eine Infragestellung z. B. institutioneller Bedingungen oder die Reflexion gesellschaftlicher Ursachen von Sozialarbeit.
So stellt Föllmer fest:
"Mit den skizzierten Mechanismen fördert Supervision die Aufrechterhaltung des Status quo in der Sozialeinrichtung.
Durch Stützung des professionellen Selbstbildes trägt sie zur Arbeitsmoral bei. Sie verschleiert die Machtunterschiede in der administrativen Struktur und hebt damit die Zufriedenheit mit dem

---

626) vgl.: ebenda, S. 201

627) vgl.: Gaertner, A.: Überlegungen zur Supervisorenausbildung, in: Gaertner, A. (Hrsg.): Modellversuch: "Soziale Studiengänge" an der Gesamthochschule ..., S. 72

Arbeitsplatz (...). Sie schützt die Einrichtung vor Kritik durch die Konzentration auf die psychischen Mechanismen des einzelnen Sozialarbeiters.
Diese Supervisionspraxis entmutigt jeden Versuch einer Veränderung des institutionellen Systems. Manifest dazu da, um Individualisierung von Sozialarbeit und Klient zu ermöglichen, produziert sie zugleich Konformität mit den Erwartungen, Regeln und Prozeduren der Einrichtung und stärkt damit ein Bürokratiemodell mit Betonung auf Hierarchie, Uniformität und Ritualismus." 628)

Die Individualisierung und Psychologisierung in der Supervision, wie sie u. a. durch den theoretischen Bezugsrahmen auch in den Ausbildungskonzepten der Akademie des Deutschen Vereins, des Burckhardthauses Gelnhausen und der Diakonischen Akademie praktiziert wird und die mit dem Anspruch, unpolitisch zu sein, versehen werden, ist damit jedoch immens politisch: Indem Supervision die Sozialarbeiter an die Ziele der Institution anpaßt und Veränderungsbedürfnisse und Konfliktpotential in der Supervision in die Auseinandersetzung mit sich selbst kanalisiert.

In gleicher Weise ist die mit der Frage der politischen Dimension von Supervision in engem Zusammenhang stehende Frage nach der Neutralität des Supervisors zu sehen. Auch hier bezieht nur die Akademie Münster eindeutig Stellung, indem sie vom Supervisor Parteilichkeit und das Offenlegen seiner handlungsleitenden Interessen fordert, während die drei anderen bundeszentralen Institutionen dazu nicht eindeutig Stellung beziehen, jedoch indirekt für eine Neutralität des Beraters sprechen, indem sie von ihm Distanz, nicht-direktives Gesprächsverhalten, Vermittlerrolle etc. fordern.

In bezug auf die Frage der Parteilichkeit in der Supervision haben m. E. die folgenden Aussagen Gültigkeit, die Pfaffenberger allge-

---

628) Föllmer, M.: Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit ..., S. 11

mein auf die Sozialarbeit bezieht:
"Er (der Werdegang eines Berufes, A. E.) fordert das bewußte, rationale Engagement, schon in der Aufgabendefinition der Sozialpädagogik /Sozialarbeit und in der Stellungnahme zu solchen Entwicklungsprozessen, denn das Nicht-Engagement, die Neutralität und Indifferenz ist de facto, wenn auch verschleiert, ebenfalls Unterstützung, aber einseitig und unreflektiert: Unterstützung nämlich des gesellschaftlichen Status quo, der bestehenden Verhältnisse, der herrschenden Interessen und Gruppen und des gegebenen Herrschafts- und Machtsystems." 629)

Es sind wiederum die normativen und technokratischen Ansätze von Supervision, die eine neutrale und distanzierte Stellung des Supervisors fordern und ihn als Vermittler zwischen Interessengegensätzen ansehen, der den Klienten Handlungsalternativen anbietet. Folgendes Zitat mag diese Position verdeutlichen:
"Es kann nicht Sache des Supervisors sein, zwischen den streitenden Parteien zu entscheiden z. B. zwischen den Klienten und der Organisation" 630). Weiter führt Lützow aus:"Für einen Supervisionsprozeß ist es nicht notwendig, die gemeinsame politische Interessenlage im vorhinein abzuklären." 631)

Wittenberger stellt diesem Konzept das des "engagierten Beraters" entgegen, das der Forderung Pfaffenbergers nach bewußter Parteilichkeit entspricht. Supervisanden und Supervisor klären hierbei, ob sie eine gemeinsame Interessenlage unter Einbezug der Interessen der Klienten haben und suchen gemeinsam nach Möglichkeiten der Umsetzung und Realisierung dieser Interessen.
"Durch die Aufgabe des 'neutralen Standpunktes', der faktisch eine Scheinneutralität ist, ergeben sich in der konkreten Konfrontation mit realen Macht- und Herrschaftsverhältnissen Möglichkei-

---

629) Pfaffenberger, H.: Sozialpädagogen/Sozialarbeiter ..., S. 445 f.
630) Lützow, K. u. a.: Supervision ..., S. 340
631) ebenda, S. 197

ten zur Überprüfung von vorhandenen Auffassungen von Gesellschaft, wie sie vorher nicht gegeben waren." [632]

Dieser Forderung kommt nur das Ausbildungskonzept der Akademie Münster nahe, während die anderen von einer neutralen Beraterposition ausgehen.

Die anderen Ausbildungskonzeptionen, die scheinbar unparteiisch und neutral sind, können jedoch zu einer Stabilisierung von Macht und des Status quo beitragen, wie es Lander feststellt:
"Neutralität, Nicht-Direktiv-Handeln wird als Methode im Lernprozeß der Supervision vielfach angestrebt. Im Widerspruch dazu steht die These, daß es keine wertfreie neutrale Supervision gibt. Einflußnahme, Macht sind gerade auch in der Neutralität enthalten. Die beabsichtigte humane Zielsetzung durch Neutralität entpuppt sich als inhuman, weil die Richtung der Parteinahme, der Beeinflussung nicht eindeutig und einsichtig ist." [633]

Die Frage nach der Parteinahme impliziert auch die Frage nach der Stellung des Supervisors in der H i e r a r c h i e einer B e h ö r d e . Daß diese Frage schon von Anbeginn der Supervision in der bundesrepublikanischen Sozialarbeit eine Rolle spielte, verdeutlicht ein Zitat aus dem Jahre 1956:
"Eine der Schwierigkeiten, denen sie (die Supervision, A. E.) bei uns immer noch begegnet, ist die Auffassung als Vorgesetztenverhältnis bzw. ihre Verwechslung mit einem solchen ... Wesentlich für die Supervision ist aber nur die persönliche Aussprache mit einer geschulten Fachkraft, die durchaus nicht Vorgesetzter zu sein braucht. In USA ist es nicht ungewöhnlich, daß Kollegen sich untereinander, u. U. auch gegenseitig, die Hilfe der Praxisbera-

---

632)
Wittenberger, G.: Neutralität und Parteilichkeit ..., S. 341

633)
Lander, H.: Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar? ..., S. 5
vgl. auch: Kappeler, M./Liebel, M.: Praxisberatung im Klima des Berufsverbots, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 10/11/1973, S. 175 ff.

tung geben. Für uns in Deutschland ist bis dahin freilich noch ein weiter Weg ..." [634]

Wie weit dieser Weg noch ist, zeigt, daß die Verbindung von Vorgesetzten- und Supervisionsfunktion immer noch oder wieder von verschiedenen Autoren vertreten [635] und als für die Praxis praktikabel beschrieben wird. [636] So wird in den Weiterbildungskonzeptionen auch nur von der Akademie Münster eindeutig gegen eine Koppelung von Leitung und Beratung Stellung bezogen.

Wilhelm u. a. lehnen sie für eine emanzipatorische Supervision ebenfalls entschieden ab:
"Es erscheint uns nicht möglich, emanzipatorische Supervision wahrzunehmen, wenn der Supervisor selbst eingebunden ist in die Organisationshierarchie. Seine Rolle als Vorgesetzter bzw. Untergebener wäre ständiger Produzent von Interessenkollisionen. Letztlich ist zu erwarten, daß der Druck zur Loyalität gegenüber den Organisationszielen konformes Verhalten zu Problemlösungskapazitäten entstehen läßt, das die Organisationen bereithalten. Die Folge wären Innovationsunfähigkeit und Mißbrauch der Supervision als Kontrollorgan." [637]

Auch im Fünften Jugendbericht der Bundesregierung wird eine institutionsunabhängige von neutraler Seite angebotene Supervision gefordert, die als kritische Instanz gegenüber der etablierten Praxis fungiert und Innovation einleiten soll. [638]

---

634)
Pfaffenberger, H.: Die Ausbildung für soziale Gruppenarbeit ..., S. 115

635)
vgl. z. B.: Melzer, G.: Praxisanleitung und Praxisberatung ... und Pettes, D.: Supervision ...

636)
vgl.: Schlüter, R.: Praxisberatung und Leitung - ein Widerspruch?, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 11/1978, 125. Jg., S. 270 ff.

637)
Wilhelm, J. u. a.: Versuch einer ..., S. 372;
vgl. auch: Junker, H.: Was ist Supervision? ..., S. 223

638)
vgl.: Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode, Fünfter Jugendbericht ..., S. 241

Diese hier beschriebenen spezifischen Supervisionskonzepte korrelieren - so wurde gezeigt - mit einem je bestimmten Verständnis von Sozialarbeit.

So orientiert sich das Supervisionskonzept der Akademie des Deutschen Vereins an der Zielbestimmung, die Hauptaufgabe von Sozialarbeit in der Integration nicht-integrierter Gruppen in der Gesellschaft zu sehen. Diese Zielsetzung wird ohne Bezug auf eine entsprechende Gesellschaftsanalyse vorgenommen und auch nicht weiter präzisiert.
Im Zusammenhang mit dem Supervisionskonzept als Mittel zur Effektivierung von Sozialarbeit und Kontrollmöglichkeit der Sozialarbeiter wird jedoch deutlich, daß hier mit Sozialarbeit systemstabilisierende Ziele angestrebt werden und Supervision zur Unterstützung der Realisierung dieser Intentionen eingesetzt wird.

Das Burckhardthaus Gelnhausen intendiert eine Weiterqualifizierung sozialer Arbeit und fordert den Abbau von Chancenungleichheit, repressiver Leitungsstrukturen in den Sozialbehörden etc.
Während in der Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins der Eindruck vorherrscht, daß Ursachen beruflicher Konflikte und der Konflikte der Klienten individuell gesehen und entsprechende sozial-therapeutische Interventionen vorgeschlagen werden, lassen die Zielsetzungen des Burckhardthauses den Rückschluß zu, daß berufliche und klientele Konflikte auch als durch institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen verursacht interpretiert werden.
Es fehlt jedoch - wie bereits festgestellt - die Explizierung dieser gesellschaftstheoretischen Grundlagen.

Es bleibt für die Konzeption der Akademie Münster, die sich am deutlichsten an der Zielsetzung einer kollektiven Emanzipation orientiert, aber auch für die Konzeption des Burckhardthauses Gelnhausen mit den oben genannten Zielbestimmungen, die Frage of-

fen, ob überhaupt Supervision das adäquate Instrument für die Ralisierung von Emanzipationsprozessen ist.
Es wurde deutlich, daß Supervision häufig zur Disziplinierung von Arbeitskräften, als Kontrollinstrument - verschleiert über einen pädagogischen Anspruch - und zur Erhöhung von Arbeitseffektivität eingesetzt wird.
Die Akademie Münster und das Burckhardthaus Gelnhausen sehen diese Gefahr auch, können jedoch keine Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem vorgeben, da die Entscheidung darüber, in wessen Interesse Supervision eingesetzt wird, letztendlich bei der anstellenden Behörde liegt.
Die Akademie Münster fordert Arbeitsplätze für Supervisoren, die die Autonomie des Beraters garantieren, eine Trennung von Leitungs- und Beratungsfunktionen vornehmen und dem Berater Parteilichkeit für die Interessen der Klienten ermöglichen.

Inwieweit dies in der Praxis zu realisieren ist, kann an dieser Stelle nicht eingeschätzt werden. Jedoch stellt Weigand selbst fest, daß Ende der 60er Jahre die bildungspolitischen Reformversuche gebremst wurden und Beratung als subtiles Agitations- und Manipulationsinstrument für an herrschaftskonformer Sozialisierung orientierter Bildungsarbeit gesehen werden kann. [639]
Melzer kommt in einer empirischen Studie zu dem Ergebnis, daß über 50 % der Praxisberater auch Leitungsaufgaben wahrnehmen [640] und nur ein geringer Teil Praxisberatung freiberuflich durchführt. [641]

Der Einfluß der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen auf die konkrete Arbeitssituation und Arbeitsbedingungen der Supervisoren in der Praxis der sozialen Arbeit ist immer nur ein indirekter: Indem in der Ausbildung bestimmte Standards und Anforderungen an

---

639) vgl.: Akademie Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld ..., S. 103

640) vgl.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Studie über die Berufsvollzüge von Praxisberatern (Supervisoren), Frankfurt 1976

641) vgl.: Melzer, G.: Funktionen und Einsatzbereiche..., S. 244

die Supervisionstätigkeit vermittelt werden, besteht die Chance, daß die Supervisoren selbst eine adäquate Ausgestaltung ihres Arbeitsplatzes anstreben.
Ein direktes Einwirken auf das Berufsfeld des Supervisors ist jedoch nur durch entsprechende bildungspolitische Aktivitäten der Träger sozialer Arbeit möglich.

Neben dieser institutionellen Problematik erscheint ein zweiter grundsätzlicher Einwand notwendig.
Wenn Supervision als Mittel zur Emanzipation verstanden wird - und nur dann erhält sie aus der Position der Verfasserin ihre Berechtigung - so stellt sich die Frage, ob es nicht a n d e r e M e t h o d e n / S t r a t e g i e n i n d e r S o z i a l a r b e i t gibt, die weniger unter Ideologieverdacht stehen als die Supervision und die auch eher kollektive Emanzipationsprozesse ermöglichen.
Dieser Frage kann hier nicht erschöpfend nachgegangen werden, jedoch spricht m. E. einiges dafür, daß z. B. Lernprozesse wie sie in Gemeinwesenarbeitsprojekten oder selbstorganisierten Initiativgruppen ablaufen [642], viel eher politisches Lernen und somit die Initiierung von Emanzipationsprozessen ermöglichen als in der Supervision und zwar aus folgenden Gründen:
Das gemeinsame Tun der betroffenen Sozialarbeiter und die Zusammenarbeit mit den Klienten geschieht direkt und kann unmittelbar ohne den Filter und die Aussonderung, die durch den Supervisionsprozeß geschieht, gemeinsam reflektiert werden. D. h., es müssen nicht bestimmte Regeln befolgt werden (z.B. schriftliche Darstellung der Probleme, Beschränkung des Gesprächs auf einen Zeitpunkt und -dauer etc.). Die Orientierung der Supervision an der Emanzipation der Klienten bleibt insofern abstrakt, als zwischen Supervisor, Sozialarbeitern und Klienten keine gemeinsame politische Praxis besteht.

---

642)
vgl. dazu z. B.: Barabas, F. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1976; Barabas, F. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978; Brockmann, A. D. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 3, Reinbek bei Hamburg 1979

Es soll nicht infragegestellt werden, daß durch Supervision, wenn ihr die Verbindung der Reflexion individueller Konflikte im Zusammenhang mit institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen gelingt, indirekt Emanzipation für die Klienten der Sozialarbeit erreicht werden kann oder daß - wie Wilhelm u. a. formulieren - Supervision eine "aufklärerisch-unterstützende Funktion" [643] haben kann.
Unklar bleibt jedoch, warum gerade dieses aufwendige und in vieler Hinsicht problematische Instrument hier als adäquate Methode angesehen wird anstelle anderer Strategien in der Sozialarbeit. So nennt Pfaffenberger z. B. aktivierende, mobilisierende und organisierende Methoden, Parteilichkeit im Sinne der advocacy und radikale und militante Formen sozialer Aktion, sozialer Bewegungen und sozialer Reformen als adäquate berufsspezifische Interventionsformen, die eine Solidarisierung mit den Klienten und damit die Unterstützung von Emanzipationsprozessen der von Sozialarbeit/Sozialpädagogik Betroffenen [644] ermöglichen.

An dieser Stelle ist auch auf eine weitere wesentliche Kritik an der Supervision hinzuweisen, die darauf abzielt, daß über die Wirkung und Effektivität von Supervision keinerlei wissenschaftliche und empirische Forschungsergebnisse vorliegen:

"Supervisorische Aktivitäten müßten in Zukunft in stärkerem Maße der empirischen Überprüfung zugänglich gemacht werden.
Der Supervision ist es bisher nicht gelungen, in irgendeiner Form exakt nachzuweisen, daß sie im Feld der Sozialarbeit die behauptete Berechtigung hat und die vermittelten Ansprüche einzulösen vermag." [645]

Eine Möglichkeit, die fehlende Forschung im Bereich der Supervision abzubauen, wird in der Bildung des Studiengangs Supervision

---

643) vgl.: Wilhelm, J. u. a.: Versuch einer ..., S. 367
644) vgl.: Pfaffenberger, H.: Professionalisierung und Spezialisierung ..., S. 368
645) Huppertz, N.: Supervision ..., S. 149 f.

an der Gesamthochschule Kassel gesehen:
"Die Notwendigkeit und auch die Chance des Kasseler Ausbildungsmodells ergibt sich daraus, daß an der Gesamthochschule die Möglichkeit besteht, Supervisorenausbildung mit einer systematischen Supervisionsforschung zu koppeln. Bisher wird ernstzunehmende Supervisionsforschung noch an keiner Stelle der Bundesrepublik betrieben." 646)
Im Rahmen der Kritik an der mangelhaften Supervisionsforschung wird auch verstärkt auf die Notwendigkeit der Entwicklung einer spezifischen Supervisionsmethodik hingewiesen:
"Bisher existiert, zumindest in der Literatur, die ich überschaue, noch kein hinreichend elaboriertes Modell einer Supervisionsmethode, mit der Supervisor und Supervisand sich sowohl über den subjektiven Anteil an den Verzerrungen konkreter Interaktionen als auch über die institutionellen Zwänge, die objektiv die Probleme definieren, aufklären könnten. Eine der Hauptaufgaben der zu entwickelnden Supervisionsforschung wird es sein, Möglichkeiten für eine methodisch-technische Umsetzung der Doppelfunktion von Supervision zu erforschen. 647)

Henke/Kanzler sehen durch ein verändertes Supervisionsverständnis, das politische, gesellschaftliche und organisationsstrukturelle Bedingungen einschließt und neue Veränderungsstrategien entwikkelt, auch für den Bereich der Sozialarbeit innovatorische Möglichkeiten:
"Damit wird Supervision schließlich auch zu einer Möglichkeit der Erforschung der gesellschaftlichen und organisationsstrukturellen Bedingungen der Sozialarbeit und zum Ansatzpunkt für sozialpolitische und damit auch gesellschaftspolitische Innovationen." 648)

Strömbach u. a. erachten für die wissenschaftliche Überprüfung von

---

646) Gaertner, A. (Hrsg.): Supervision, Modellversuche: "Soziale Studiengänge an der Gesamthochschule Kassel ..., S. 15
647) ebenda, S. 71
648) Henke, H. H./Kanzler, K.: Strukturelle Konflikte ..., S. 27

Supervisionskonzepten eine spezifische Form wissenschaftlichen Vorgehens, wie sie es in der Aktionsforschung vertreten sehen, für notwendig. 649)

Insgesamt weisen diese Ergebnisse jedoch darauf hin, daß über die Wirkung von Supervision und ihre Adäquanz z. B. für die Initiierung von Emanzipationsprozessen keine Untersuchungen vorliegen und dieser Bereich durch wissenschaftliche Forschung erst aufgeklärt werden muß.

Supervision versteht sich selbst als exemplarisches Lernfeld für die Sozialarbeit: D. h., die in der Supervision erfahrenen Beratungsmethoden sollen auf die Arbeit mit den Klienten übertragen werden.
Beratende und sozialtherapeutische Interventionen zielen jedoch wiederum eher auf ein Verständnis von Sozialarbeit, das individuell verursachte Konflikte beseitigen hilft, während im Mittelpunkt von an Emanzipation orientierten Interessen in der Sozialarbeit politische Lernprozesse und die Verbesserung der Lebensbedingungen der Klienten stehen sollten; dies kann wiederum nicht ausschließlich durch methodisches Arbeiten erzielt werden.

Es soll hier nicht der Stellenwert von Beratung in der Sozialarbeit grundsätzlich infrage gestellt werden, er soll jedoch im Zusammenhang mit dem Anspruch, kollektive Emanzipation zu eröffnen, als die nicht-adäquate Form problematisiert werden.
Auch die Veränderung der institutionellen Arbeitsbedingungen (z. B. der Abbau repressiver Leitungsstrukturen, wie es das Burckhardthaus fordert) gehören m. E. eher in eine gewerkschaftlich orientierte Arbeit als in eine Supervision.
Zumindest fehlt eine Einbettung von Supervision in andere Politisierungsstrategien in der Sozialarbeit, die deren Stellenwert relativieren und mit anderen Veränderungsmöglichkeiten in Zusammenhang bringen.

---

649) Strömbach, R. u. a.: Supervision ..., S. 320

So fordert auch Wittenberger: " - die methodische und strategische Arbeit muß in ein Gesamtkonzept zur gesellschaftlichen Veränderung eingebunden sein ... - Der Supervisor muß zur politischen Organisierung innerhalb seiner Berufsgruppe bereit sein. - Er muß erkennen, daß er auf dem Sektor der Bewußtseinsbildung tätig ist und daher weder allein noch vorwiegend ... grundlegende Veränderung in der Gesellschaft erreichen wird. Er muß mit seiner politisch organisierten Berufsgruppe (...) auf der Grundlage der gleichen gesellschaftlichen Analyse, mit anderen Gruppen, die an der ökonomischen Basis tätig sind, ein Bündnis eingehen." [650]
Ein weiterer Anspruch, dem die hier beschriebenen Supervisionskonzepte nicht genügen und dessen Fehlen den emanzipatorischen Gehalt von Supervision infrage stellt.

650) Wittenberger, G.: Neutralität und Parteilichkeit ..., S. 342

5.4 Fortbildung im Bereich von Leitung von Organisationen

5.4.1 Problemstellung

Fortbildung für Leitungsfachkräfte in der Sozial- und Jugendarbeit macht in der bundeszentralen Fortbildung einen wesentlichen Anteil in der lang- und kurzfristigen Fortbildung aus.

Die kurzfristigen Angebote in diesem Themenschwerpunkt zielen dabei neben der Qualifizierung für spezifische Leitungsaufgaben sehr häufig auch auf die Behandlung spezieller Verbandsprobleme und der Thematisierung spezifischer Fragen der Trägerorganisationen.

Im vorliegenden Kapitel soll wiederum nur auf die langfristige Fortbildung in diesem Bereich, die eine umfassende Qualifizierung für Leitungsaufgaben intendiert und nicht auf ein spezielles Arbeitsgebiet bezogen ist, eingegangen werden.
Diese Form langfristiger Fortbildung wird von vier Institutionen angeboten:

- Akademie des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge
- Akademie für Jugendfragen Münster
- Diakonische Akademie
- Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritas-Verbandes.

Neben der Darstellung des Aufbaus und der Zielsetzung der entsprechenden Fortbildungsangebote soll insbesondere das den Fortbildungskonzeptionen zugrundeliegende Leitungsverständnis herausgearbeitet werden.

5.4.2 Aufbau, Zielsetzung und Inhalte der Fortbildung im Bereich von Leitung von Organisationen

A. Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins

(Akademiekurs für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe)

Der erste Kurs für leitende Mitarbeiter des Deutschen Vereins wurde 1963 unter dem Titel "Akademiekurs über die leitende Tätigkeit in der öffentlichen Sozial- und Jugendhilfe" ausgeschrieben. Dieser war der erste Akademiekurs des Deutschen Vereins überhaupt. [651]
Im Jahre 1981 beginnt der 9. Akademiekurs für leitende Mitarbeiter.

Zulassungsbedingungen, Kosten, Lernorganisation

Als T e i l n a h m e v o r a u s s e t z u n g wird eine mehrjährige, i. d. R. fünfjährige Berufserfahrung in der Sozial- und Jugendhilfe verlangt. [652]
Die K o s t e n für den Kurs belaufen sich insgesamt auf ca. DM 3.340,-- zuzüglich Reisekosten.
Die Kurse werden i. d. R. von der Bundesanstalt für Arbeit als förderungswürdig im Rahmen beruflicher Fortbildung anerkannt. [653]

Der z w e i j ä h r i g e , b e r u f s b e g l e i t e n d e Kurs umfaßt:
- 6 zweiwöchige Seminare,
- regionale Arbeitsgruppen, die von Mentoren beraten werden.

---

651) vgl.: Orthbandt, E.: Akademiekurse für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe, in: NDV, Heft 9/1975, 55. Jg., S. 227 ff.
652) vgl.: Akademie für Jugend- und Sozialarbeit: Programm 1981/82, Frankfurt 1980, S. 12
653) vgl.: ebenda, S. 12

- Zusätzlich sollen in der Dienststelle je eines Teilnehmers jeder regionalen Arbeitsgruppe Lern- und Arbeitsfeldprojekte durchgeführt werden, die der exemplarischen Umsetzung des Gelernten dienen sollen. 654)

Der Kurs endet bei regelmäßiger Teilnahme, der Durchführung praxisbezogener Studienarbeiten und der Teilnahme an einem Kolloquium mit einem D i p l o m . 655)

Zielsetzung und Inhalte der Fortbildung

Der Kurs intendiert eine Kompetenzverbesserung von Leitungskräften, orientiert an den Prinzipien einer z i e l g r u p p e n o r i e n t i e r t e n S o z i a l a r b e i t , die die Beteiligungsmöglichkeiten von Mitarbeitern und Klienten erweitert. 656)

Die Teilnehmer sollen lernen, sich "mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und systematisierten Erfahrungen exemplarisch auseinanderzusetzen, um in ihren Arbeitsfeldern die Entwicklung einer zielgruppenorientierten Sozialarbeit gemeinsam mit Mitarbeitern aktiv mitzugestalten." 657)

Zur Weiterentwicklung der Kurskonzeption wurde eine empirische Untersuchung mit ehemaligen Teilnehmern dieses Akademiekurses über ihre Funktion durchgeführt. 658)

---

654) vgl.: ebenda, S. 10

655) vgl.: ebenda, S. 11

656) vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Programm 81/82, S. 9

657) Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit, Programm 1980, Frankfurt 1979, S. 86

658) vgl.: Laimer, M./Wolf, M.: Zur Funktionsbestimmung des leitenden Mitarbeiters in der Sozial- und Jugendhilfe, in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg., S. 254 ff.

Diese Untersuchung ergab vor allem, daß es kein einheitliches Berufsbild des leitenden Mitarbeiters im sozialen Bereich gibt, diese werden vielmehr auf verschiedenen Hierarchie- und Funktionsebenen in verschiedenen Organisationsformen und verschiedenen Feldern der sozialen Arbeit eingesetzt. Auch die Ausbildungsgänge der leitenden Mitarbeiter sind unterschiedlich. [659]
Feststellbar sind jedoch auf einer abstrakten Ebene bestimmte gemeinsame Funktionsmerkmale wie: Aufgaben der Mitarbeiterführung, übergeordnete Koordination zwischen Einrichtungen, Finanzierungs- und Haushaltsaufgaben, direkte Arbeit mit Klienten, Personalschulung, Praxisanleitung und Fortbildung. [660]

Das Verständnis von Leitung, das dem Kurskonzept zugrundeliegt, geht davon aus, daß Leitung über die Durchführung von Routineaufgaben im Verwaltungs- und Personalbereich hinaus "... erfahrungsgemäß immer stärker Initiative bei der konzeptionellen Entwicklung in den Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit (verlangt). Leitung ist nicht nur funktionale, sondern immer auch und zunehmend stärker inhaltlich-konzeptionelle Kategorie." [661]

Über die Aufsicht, Kontrolle und Anweisung der Mitarbeiter hinausgehend soll Leitung die Mitarbeiter zur Eigeninitiative, Kooperation und Teamarbeit und zur fachlich-konzeptionellen Entwicklung ihrer Kompetenzen befähigen.
Zur Verwirklichung dieser Ansprüche bedarf es bestimmter Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen.
"Der Funktion von Leitung liegt ein Verständnis zugrunde, das wesentlich durch die Einstellung zu Klienten und Mitarbeitern geprägt ist. Deshalb ist die Erarbeitung von Beteiligungsmöglich-

---

659)
vgl.: Wolf, M.: Weiterbildung für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 245

660)
vgl.: Laimer, M./Wolf, M.: Zur Funktionsbestimmung ..., S. 259

661)
Wolf, M.: Weiterbildung ..., S. 246

keiten beider Gruppen ein wesentliches Lernziel dieses Kurses. Darüber hinaus geht das diesem Akademiekurs zugrundeliegende Leitungskonzept davon aus, daß die konzeptionelle Entwicklung in den Arbeitsfeldern der Sozialarbeit eng zusammengehört mit der Strukturierung von Arbeitsbedingungen und Organisationsform auf der Basis systematischer Analysen und Planungen.
Die Vertretung solcher Konzeptionen und Planungen in Gremien und ihre Umsetzung in Trägerstrukturen und Verbands- bzw. kommunalpolitische Bedingungen gehört folgerichtig ebenso zu den zentralen Lernzielen des Kurses."[662)]

Entsprechend versucht der Akademiekurs, Fragen der Organisationsentwicklung mit der Konzeption b ü r g e r n a h e r O r g a n i s a t i o n s f o r m e n von Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu verbinden und die Teilnehmer für deren Umsetzung zu qualifizieren.[663)]

Die daraus abzuleitenden L e r n z i e l e für den Kurs liegen auf drei Dimensionen:

" 1. Personenbezogene Handlungskompetenzen, die den Arbeitsplatz und die Organisationsstrukturen betreffen.

2. Berufsunmittelbares, operatives Wissen, das das Arbeitsfeld und die Konzeptentwicklung betrifft.

3. Übergreifendes, berufsmittelbares Wissen, das die Einordnung der Berufsvollzüge in theoretische, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge erlaubt."[664)]

Die Teilnehmer sollen zur Realisierung dieser Lernziele Q u a l i f i k a t i o n e n in folgenden Bereichen erhalten:

- Entwicklung kooperativer Arbeitsformen

---

662) Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Programm 1981/82, S. 9

663) vgl.: Wolf, M.: Weiterbildung für ..., S. 246

664) ebenda, S. 246

- Planung und Umsetzung von Konzepten
- Organisation und Koordination von Aktivitäten in und zwischen Einrichtungen
- Mitarbeiterberatung und Personalführung [665]

Diesen Kompetenzbereichen werden folgende L e r n z i e l e zugeordnet:

- Wissenschaftliche Grundlagen (aus Sozialarbeit, Soziologie, Psychologie und Pädagogik)
- Praxisanalyse
- Lernen und Beraten
- Ziele, Konzepte, Methoden
- Anwendungsstrategien und Handlungskompetenzen (im Bereich von Sozialplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Organisation sozialer Dienste, Sozialmanagement). [666]

Die Konkretisierung der Lernziele und Inhalte erfolgt gemeinsam mit den Teilnehmern, so daß Kooperation und Teamarbeit im Lehrgang selbst erprobt werden.
"Wegen der Zielsetzung, die Teilnehmer zu mehr Innovation im konzeptionellen und institutionellen Bereich zu befähigen, sind die Lernprozesse in den Seminaren und in den regionalen Arbeitsgruppen als selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernprozesse organisiert; das bedeutet, daß die Teilnehmer Lernziele, Lern-'tempo' und Methoden unter Beratung selbst bestimmen." [667]

Das Aufgreifen des Verhaltens der Teilnehmer im Kurs sowie der Stellenwert gruppendynamischer Verfahren wird im Zusammenhang mit der Analyse institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen und der Reflexion der konkreten Situation in den Dienststellen der Teilnehmer geleistet, da dadurch die Möglichkeit der Reali-

---

665) vgl.: Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Programm 1981/82, S. 9
666) vgl.: ebenda, S. 10 f.
667) Wolf, M.: Weiterbildung für ..., S. 247

sierung eines kooperativen Leitungsstils gesehen wird.[668]

B. Akademie für Jugendfragen Münster
(Zusatzausbildung für Leitung und Beratung von Organisationen)

Zulassungsbedingungen und Lernorganisation

Dieser Kurs, der sich an leitende Fachkräfte in sozialen Organisationen wie z. B. Amtsleiter, Abteilungsleiter, Heimleiter, Geschäftsführer etc. und institutionsinterne sowie -externe Berater in sozialen Arbeitsfeldern wendet, wurde 1979 erstmals ausgeschrieben.

Als Teilnahmevoraussetzung wird genannt: abgeschlossene Ausbildung an einer höheren Fachschule bzw. Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik oder ein sozialwissenschaftlicher Abschluß, eine mindestens 200 Stunden umfassende Aufbauausbildung in methodischem Arbeiten oder vergleichbare Fortbildung, mehrjährige Praxis, 30 Doppelstunden Supervision innerhalb der letzten vier Jahre vor Kursbeginn.[669]

Die zweijährige berufsbegleitende Zusatzausbildung umfaßt:
- 5 zweiwöchige Kursabschnitte
- 20 eintägige Gruppensupervisionstreffen.

Der Kurs schließt mit einem Zertifikat ab, für dessen Erhalt drei schriftliche Arbeiten aus dem Bereich der Organisationsentwicklung, eine Zwischen- und Endauswertung der Gruppensupervision und die Teilnahme am Abschlußkolloquium im Kurs erforderlich sind.

---

668) vgl.: ebenda, S. 247

669) vgl.: Akademie für Jugendfragen Münster: Jahresplan 1979, S. 14

Zielsetzung und Inhalte der Zusatzausbildung

Die Zusatzausbildung für leitende Fachkräfte, die F ü h r u n g s - u n d B e r a t u n g s f u n k t i o n e n in sozialen Organisationen innehaben, basiert auf der Überlegung, daß die Fort- und Weiterbildung für Führungskräfte und die Organisationsentwicklung in Wirtschaft und Industrie seit langem durchgeführt werden. Auch im sozialen Bereich sei das Interesse an einer ähnlichen Qualifizierung gestiegen, um mit den organisatorischen Strukturen und den in ihnen handelnden Individuen besser umgehen zu können. 670)

Die Konzeption für diesen Kurs geht von dem Anspruch aus, daß Fortbildung im sozialen Bereich zur Veränderung individueller und gesellschaftlicher Realität unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen in Richtung auf E m a n z i p a t i o n , I d e n t i t ä t s e n t w i c k l u n g und S o l i d a r i t ä t 671) beitragen soll. Individuelle Probleme und institutionelle Bedingungen werden als zusammenhängend gesehen und beide Bereiche sollen in der Fortbildung thematisiert werden.

Im Kurs sollen Organisationen, Institutionen und Gemeinwesen selbst zum Lerngegenstand gemacht werden, um dort existierende Strukturen in ihren Auswirkungen auf die L e b e n s b e d i n g u n g e n d e r B e t r o f f e n e n sowie N o r m e n und W e r t e , die eigenes Handeln und das Selbstverständnis der Institutionen bestimmen, kennenzulernen.
Ferner sollen s o z i o ö k o n o m i s c h e und p o l i t i s c h e D e t e r m i n a n t e n für Veränderungsprozesse eingeschätzt und das notwendige Organisationswissen angeeignet werden.

---

670) vgl.: Weigand, W.: Leitung und Beratung von Organisationen im Sozial- und Bildungsbereich. Anmerkungen zu einem neuen Fortbildungsangebot, in: Akademie für Jugendfragen: Sachbeiträge ..., 1979, S. 56

671) vgl.: ebenda, S. 49

Institutionen werden in der Widersprüchlichkeit gesehen, einerseits die Bedingungen für individuelles und kollektives berufliches Handeln zu schaffen, andererseits berufliche Entfremdungsprozesse in Gang zu setzen.
Dieser Tatbestand macht eine Vermittlung von Handlungskompetenz notwendig, die sowohl die I d e n t i f i k a t i o n (Identität) mit der Institution ermöglicht als auch D i s t a n z (Emanzipation) zu ihr. [672]

Der Kurs geht von der b e w u ß t e n T r e n n u n g v o n F ü h r u n g s - u n d B e r a t u n g s f u n k t i o n aus und wendet sich gegen ein Beratungsverständnis, in dem Beratung als Funktion des Herrschaftssystems und als herrschaftskonforme Sozialisierungsmethode zu betrachten ist.

Sie verliere ihre kritische Korrekturfunktion, wenn der Berater der system-internen Hierarchie zuzuordnen ist. [673]
Berater und Leiter werden in einem dialektischen Bezugsverhältnis gesehen: "Die Leitungsorgane sind bei der Lösung von Problemen, die die institutionsinterne Problemlösungskapazität übersteigen, auf die Tätigkeit eines externen Beraters angewiesen. Andererseits wird durch die Beratung, wenn sie im emanzipatorischen Interesse geschieht, die gesamte Institution und natürlich auch die Leitungsfunktion auf ihre Interessenlage, ihren Machtumfang und ihr Demokratisierungsinteresse befragt." [674]

Die F u n k t i o n v o n F ü h r u n g wird vor allem darin gesehen, Entscheidungsprozesse in Gang zu setzen und Entscheidungen durchzusetzen, Arbeitsaufgaben zu koordinieren, die Einhaltung von Verfahrensweisen zu überwachen [675] und dazu über bestimmte Machtmittel und einen bestimmten Führungsstil zu verfügen.

---

672) vgl.: ebenda, S. 50 f.
673) vgl.: ebenda, S. 53
674) ebenda, S. 52
675) vgl.: ebenda, S. 53

Die Funktion von Beratung wird darin gesehen, "Hilfe zur Selbsthilfe" anzubieten, den Mitarbeitern einer Organisation neue wirklichkeitsadäquate Problemlösungen und Neuentwicklungen zu ermöglichen, indem "Problemstrukturen als subjektiv-vermittelte objektive Wirklichkeit" [676] gesehen werden.

Der Berater befindet sich in diesem Prozeß zwar in Distanz zur Organisation, benennt aber dennoch seine beratungsleitenden Interessen.
Seine Aufgabe besteht darin, sowohl persönliches Handeln aufzugreifen als auch die formalen Strukturen der Organisation, die dieses Handeln determinieren, zu verändern. Darüber hinaus muß der Berater gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf die Organisation einschätzen können.

Auf der Grundlage dieser grundsätzlichen Einschätzung von Beratungs- und Führungsfunktionen sollen die Teilnehmer des Kurses befähigt werden, "die sichtbaren organisatorischen Strukturen und Prozesse und die daneben ständig verdeckt wirkenden organisations-psychologischen Einflußmechanismen zu erkennen" [677], und sie sollen folgende Bedingungszusammenhänge erfassen lernen:

"
- Interaktionsprozesse zwischen Personen und Gruppen,
- Vorgänge der Informationsübermittlung, der Entscheidungsfindung, der Zielsetzung und der angemessenen Planung von Maßnahmen,
- Reflexion und Entwicklung von Strategien und Regeln, welche die Organisation, ihre sichtbaren wie verdeckten Funktionsabläufe steuern,
- Einstellung der Mitarbeiter zur Arbeit, zur Organisation, zur Autorität und zu sozialen Werten,
- Reflexion der beruflichen Identität des einzelnen im Vergleich zu vorgegebenen Zielen und Rollen der Organisation,

---

676) ebenda, S. 55

677) Akademie für Jugendfragen Münster: Jahresplan 1979, S. 13

- Erkennen gesellschaftsrelevanter Einflüsse auf das Gesamtsystem der speziellen Organisation und deren Funktionsträger." [678]

Entsprechend dieser allgemeinen Lernziele und Kompetenzanforderungen an die Teilnehmer findet das L e r n e n a u f d r e i E b e n e n statt:

- Aneignung von O r g a n i s a t i o n s w i s s e n
- p r a k t i s c h e U m s e t z u n g des Gelernten
- organisationsbezogene S e l b s t e r f a h r u n g [679].

C. Diakonische Akademie
(Akademiekurs für Sozialmanagement)

Zulassungsbedingungen, Kosten und Lernorganisation

Der Akademiekurs "Sozialmanagement" wendet sich an Mitarbeiter aus den verschiedenen Bereichen der offenen und geschlossenen Sozial- und Jugendhilfe.

Spezifische Teilnahmevoraussetzungen werden nicht gestellt.
Die entstehenden K o s t e n für die neun Seminare belaufen sich auf ca. DM 2.340,-- zuzüglich Reisekosten.

Das B a u k a s t e n s y s t e m , das von der Diakonischen Akademie und der "Gesellschaft für Methoden systematischer Entscheidungsfindung und Organisationsentwicklung" entwickelt wurde, bietet verschiedene Eingangs- bzw. Grundkurse sowie Aufbaukurse für Teilbereiche an. Im Rahmen dieser Kurse obliegt dem einzelnen Teilnehmer die Planung seiner Fortbildung.
Der gesamte Kurs umfaßt neun Seminare und endet mit einer öffentlichen Prüfung in Form einer Abschlußveranstaltung; die Teilnehmer erhalten ein G e s a m t t e s t a t , das ihnen die erfolgreiche Teilnahme am Akademiekurs bzw. die Trainereigenschaft

---

678) ebenda, S. 13
679) vgl.: ebenda, S. 13

zuspricht. [680]

Zielsetzung und Inhalte der Fortbildung

Das Ziel des Akademiekurses ist es, "Mitarbeitern aus Institutionen und Organisationen die Vorbereitung auf eine Mitwirkung in Leitungs- und Entscheidungsgremien zu erleichtern. Die Teilnehmer an diesem Kurs sollen befähigt werden, sich und anderen dabei zu helfen, Arbeitsabläufe kritisch zu durchdenken und den Bedürfnissen der Praxis gemäß weiterzuentwickeln.
Das Programm soll dazu helfen, Zusammenarbeit in Organisationen zielgerichteter und sachorientierter zu gestalten ...
Zu dem, was Teilnehmer sich aneignen können, gehören neben Methoden kreativer Teamarbeit die Methoden systematischer Entscheidungsfindung; bei Zielfindung, Problemlösung und Planung.
Fragen des Führungsverhaltens kommen ebenso zur Sprache wie solche der Erfolgskontrolle und der vielfältigen strukturbedingten Organisationsprobleme." [681]

Durch diesen Sozialmanagement-Kurs will die Diakonische Akademie einen Beitrag leisten zur Weiterentwicklung leitender Mitarbeiter bei der Abstimmung von Organisations- und Arbeitsweisen, insbesondere für Mitarbeiter der Diakonischen Werke der EKD, durch Befähigung

" - zu problembewußter und zielgerichteter Arbeit
- zur Entwicklung und Verwirklichung von Konzeptionen
- zur besseren Zusammenarbeit zwischen Einzelnen und Einrichtungen
- zur besseren Planung und Abstimmung in den verschiedenen Arbeitsbereichen." [682]

---

680) vgl.: Diakonische Akademie: Ausschreibung W1/1979 - 1982, Akademiekurs für Sozialmanagement (BS), S. 5

681) ebenda, S. 2 f.

682) ebenda, S. 2

Das von der Diakonischen Akademie und der "Gesellschaft für Methoden systematischer Entscheidungsfindung und Organisationsentwicklung" erarbeitete Trainingsprogramm besteht aus drei Teilen:

- Entscheiden
- Planen und Organisieren
- Führen und Kontrollieren.

Folgende Seminare werden dabei angeboten:

- Methoden systematischer Zielfindung
- Methoden systematischer Problemlösung
- Zielplanung
- Organisationsanalysen/Organisationsentwicklung
- Führen
- Erfolgskontrolle
- Führung durch Beteiligung

In diesen Seminaren spielen Methoden produktiver Teamarbeit, Kommunikationsübungen und Entscheidungsanalysen sowie die Aufarbeitung von Konfliktsituationen in Organisationen und die Weiterentwicklung von Organisationen durchgängig eine entscheidende Rolle; ferner wird die Übertragung auf das jeweilige Arbeitsfeld der Teilnehmer erprobt und die Weitergabe der gelernten Methoden an Praktiker geübt.

D. Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritas-Verbandes
(Kurs in vier Abschnitten: Führung von Verbänden und Einrichtungen)

Zulassungsbedingungen, Kosten und Lernorganisation

Dieser Kurs wendet sich an Leiter und leitende Mitarbeiter von Verbänden und Einrichtungen.
Spezifische Zulassungsbedingungen werden nicht gesetzt.
Die entstehenden Kosten für den Kurs belaufen sich auf ca. DM 1.320,-- zuzüglich Reisekosten (Stand: 1980).

Der Kurs umfaßt vier Abschnitte, die sich auf ca. 2 Jahre verteilen.
Zwischen den Kursen sollen die Teilnehmer vorbereitete Aufgaben anwenden und erproben und die damit gemachten Erfahrungen in den Kurs zurückkoppeln. [683]

Zielsetzung und Inhalte der Fortbildung

Der Kurs intendiert, "Leitern und Mitarbeitern mit Vorgesetztenfunktion ein vertieftes Bewußtsein von der Differenziertheit und Qualität der Führungsfunktionen zu vermitteln und durch aktivierende Arbeitsmethoden diese Funktionen einzuüben." [684]

Das Aufgreifen von Managementproblemen in der Caritas wird mit zunehmenden F ü h r u n g s p r o b l e m e n und den seit langem geäußerten Wünschen nach Fortbildung in diesem Bereich begründet. [685]

Das erste Seminar wurde in Zusammenarbeit mit dem "Institut für Management-Ausbildung" durchgeführt und sprach die Zielgruppe der "leitenden Persönlichkeiten des Deutschen Caritasverbandes" als Inhaber von "Schlüsselfunktionen" an. [686]

Die Management-Seminare basieren auf einem Verständnis von Führung, das seine Funktion darin hat, sowohl die Erreichung der Z i e l e e i n e r I n s t i t u t i o n (Effizienz) als auch die p e r s ö n l i c h e n Z i e l e wie z. B. Zufriedenheit durch entsprechende Steuerung und Gestaltung des Betriebes und des Verhältnisses zwischen den Beteiligten gleichge-

---

683) vgl.: Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritas-Verbandes: Fortbildung 1978, Freiburg, S. 27

684) vgl.: ebenda, S. 24

685) vgl.: Broedel, M. u. a.: Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes, in: Caritas, Heft 2/1976, 77. Jg., S. 86

686) vgl. ebenda, S. 86

wichtig zu garantieren. [687]

"Die Leistungsfähigkeit von Institutionen der sozialen Arbeit hängt nicht zuletzt von der Qualität ihrer Führung ab. Führen ist ein wechselseitiges Verhalten zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern. Sie dient einer möglichst effizienten Aufgabenerfüllung, muß aber ebenso die persönlichen Erwartungen der Beteiligten einbeziehen, wenn sie zusammen mit der Leistung auch Zufriedenheit erreichen will. Die Erwartungen an die Qualität der Führung nehmen spürbar zu." [688]

Die Funktion von Führung wird untergliédert in P e r s o n a l f u n k t i o n e n (Personaleinsatz, -beurteilung, -förderung, -integration, Motivation) und in F a c h f u n k t i o n e n (Zielbildung, Problemerkenntnis, Planung, Entscheidung, Durchführung, Kontrolle und Zielverwirklichung).

Die Realisierung von Effizienz und Zufriedenheit bedingen die K o o r d i n a t i o n a r b e i t s t e i l i g e r P r o z e s s e .

Die Konzeption für den Kurs geht von einem i n t e g r i e r t e n F ü h r u n g s m o d e l l - Führung durch Zielvereinbarung - aus und verfolgt das Ziel, Management-Funktionen wie Planungs- und Entscheidungsprozesse, Führungsstile, Führungsformen, Ziel, Bedeutung und Erfolg einer systematischen Organisation und psychologische Grundlagen der Management-Strategien zu verdeutlichen.

Folgende Lerninhalte sollen dabei aufgegriffen werden:
- Der Management-Prozeß im Überblick
- Lernen lernen (Lerntechniken, Lernbedingungen, Lernen im Team)
- Technische und psychologische Bedingungen der Kommunikation

---

687)
vgl.: ebenda, S. 85

688)
Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritas-Verbandes: Fortbildung 1978, S. 24

- Übungen zur Teambildung und Teamfähigkeit und Kooperation und Entscheidungsfindung im Team
- Zeit-Management und Arbeitstechniken
- Techniken der Delegation und Kontrolle
- Planung und Planungstechniken
- Ablauforganisation
- Organisation des Informationswesens
- Bewährte Organisationsmittel
- Führen und Führungstechniken
- Führen durch Zielvereinbarung
- Technik der Zielfindung und Zielsetzung
- Schwachstellen-Analyse
- Leistungsbewertung und Mitarbeiterbeurteilung
- Personal- und Sozialrecht
- Personal- und Sozialwesen
- Kreativität, Problemlösungstechniken, Innovationsstrategien
- Probleme des Finanz- und Rechnungswesens
- Öffentlichkeitsarbeit
- Organisationsentwicklung [689]

5.4.3 Auswertung und kritische Reflexion wichtiger Aspekte der langfristigen Fortbildungsangebote im Bereich von Leitung von Organisationen

Aufbau und Organisation der Fortbildung

Während für die Supervisorenfort- und -weiterbildung festgestellt werden konnte, daß die äußere Struktur der Fortbildung bei den untersuchten Institutionen sehr ähnlich ist, trifft dies für die Fortbildung im Bereich von Leitung von Organisationen nicht zu.

Unterschiede bestehen einmal bezüglich des Umfangs und der Dauer der Fortbildung (Akademie des Deutschen Vereins: 6mal 2 Wochen; Akademie Münster: 5mal 2 Wochen; Diakonische Akademie: 9mal 3-4 tägi-

---

689) vgl.: ebenda, S. 24 f.

ge Seminare; Fortbildungs-Akademie des DCV: 4 Abschnitte).

Zum anderen ist die Frage der Weiterarbeit zwischen den Kursabschnitten unterschiedlich geregelt (Akademie des Deutschen Vereins: regionale von Mentoren begleitete Arbeitsgruppen; Akademie Münster: Gruppensupervision; Diakonische Akademie und Fortbildungs-Akademie des DCV: keine Treffen zwischen den Lehrgangsabschnitten).

Das Leitungsverständnis in den Fortbildungskonzeptionen bundeszentraler Fortbildungsträger

Alle vier Fortbildungskonzeptionen zum Bereich Leitung von Organisationen stellen die B e r e c h t i g u n g v o n H i e r a r c h i e in sozialen Organisationen so wie sie existiert - und damit die bestehende F u n k t i o n v o n L e i t u n g - n i c h t i n f r a g e. Sie setzen deren Notwendigkeit unhinterfragt voraus und gehen damit auf einen bestehenden Status quo unkritisch ein; mögliche Alternativen werden demnach auch nicht diskutiert.

Weiterhin ist festzustellen, daß in den Fortbildungskonzeptionen bestimmte F u n k t i o n e n v o n L e i t u n g von allen vier Institutionen ü b e r e i n s t i m m e n d als Leitungsaufgaben definiert werden.
Dazu gehören:
- Aufgaben der Mitarbeiterführung (Aufsicht, Anweisung, Kontrolle)
- allgemeine Organisation, Koordination und Planung in und zwischen Einrichtungen
- Kooperation zwischen Mitarbeitern

Die vier Konzeptionen sprechen in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit des Leiters, einen bestimmten F ü h r u n g s s t i l innezuhaben, um diese Aufgaben lösen zu können.
Als adäquate Führungsstile werden dabei z. B. genannt:
kooperativer Leitungsstil (Akademie des Deutschen Vereins),

Führung durch Zielvereinbarung (Fortbildungs-Akademie des DCV), kreative Teamarbeit (Diakonische Akademie).
Diese Führungsstile werden in den Konzeptionen jedoch nicht näher ausgeführt.

Über diese allgemeinen Funktionsbestimmungen von Führung hinausgehend setzen die vier Konzeptionen unterschiedliche Schwerpunkte, auf die im weiteren eingegangen werden soll.

Die Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins orientiert sich an einer zielgruppenorientierten Sozialarbeit und strebt die Erweiterung von Beteiligungsmöglichkeiten für Mitarbeiter und Klienten an. Die Rolle von Leitung soll dieser Zielsetzung entsprechend ausgefüllt werden, d. h., mit Hilfe der Leitungsfunktion sollen Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen umgesetzt werden, die der Realisierung zielgruppenorientierter Sozialarbeit förderlich sind.
Leitung wird damit als Moment innovativer Prozesse verstanden, entsprechend spielt die Vermittlung von Anwendungsstrategien und Handlungskompetenzen im Bereich von Sozialplanung, Öffentlichkeitsarbeit, Organisation sozialer Dienste und Sozialmanagement in der Fortbildung eine wichtige Rolle, da hier der Hebel zur Veränderung von Organisationsstrukturen im Zusammenhang mit inhaltlichen Konzepten von Sozialarbeit gesehen wird. Das Konzept zielgruppenorientierter Sozialarbeit wird jedoch über die Bestimmung der Erweiterung von Beteiligungsmöglichkeiten für Mitarbeiter und Klienten hinaus nicht weiter konkretisiert, so daß auch die Rolle von Leitungskräften im Rahmen der Realisierung zielgruppenorientierter Sozialarbeit hier nicht näher eingeschätzt werden kann.

Die Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins betont also die Notwendigkeit des inhaltlich-konzeptionellen Anteils der Leitungsrolle.
Besonders in der Fortentwicklung von Konzeptionen in der Sozialarbeit, bezogen auf die Arbeit mit den Klienten und die Vertretung der Konzepte in Gremien, wird eine besondere Bedeutung der Lei-

tungsfunktion gesehen und diese auch in Zusammenhang damit gebracht, als Motor innovatorischer Prozesse zu fungieren.

Weiterhin definiert die Konzeption der Akademie des Deutschen Vereins B e r a t u n g u n d F o r t b i l d u n g als eine wichtige Leitungsaufgabe.
Inwieweit die Realisierung einer so verstandenen Leitungsfunktion in K o n f l i k t e gerät mit Erwartungen und I n t e r e s s e n d e r I n s t i t u t i o n e n bzw. des Trägers bleibt offen. Die Frage, wie der Leitende die Probleme, die das "doppelte Mandat", das in seiner Funktion und Position in der Hierarchie nach dem hier entwickelten Leitungsverständnis besonders zum Tragen kommen muß, konstruktiv aufarbeiten kann, bzw. welche institutionellen Bedingungen dies erschweren, bleibt in der Konzeption undiskutiert.
Auch die Auswirkungen auf die Mitarbeiter müßten an dieser Stelle thematisiert werden. Es bestehen Rollenunklarheiten zwischen Vorgesetztenfunktion einerseits und Initiator von Veränderungen, die auch auf eine größere Beteiligung der Mitarbeiter abzielen, andererseits, die zu Konflikten zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern führen können.
Die dabei auftretenden inner- und interpersonellen Rollenprobleme werden nicht diskutiert. Diese fehlende Reflexion kann eine einseitige Ausgestaltung der Vorgesetztenrolle und damit eine einseitige Betonung des Leitungs- bzw. Beratungsaspektes bewirken. 690)

Die Konzeption der A k a d e m i e M ü n s t e r basiert auf dem Anspruch, durch Fortbildung einen Beitrag zur Veränderung individueller und gesellschaftlicher Realität in Richtung auf Emanzipation, Identitätsbildung und Solidarität zu leisten.
Strukturelle Bedingungen von Institutionen und individuelle Probleme werden als zusammenhängend gesehen - Veränderungen sollen deshalb auf beiden Ebenen geschehen. D. h., es müssen sowohl institutionelle Bedingungen geschaffen werden, die gesellschaftliche

690)
vgl. dazu die Diskussion über die Koppelung von Leitung und Supervision, Kapitel 5.3.4, S. 278 ff.

Veränderung im oben definierten Sinne begünstigen, als auch entsprechende individuelle Handlungskompetenzen gefördert werden. Die Konzeption unterscheidet dabei L e i t u n g s - und B e r a t u n g s f u n k t i o n e n , obwohl diese in einem dialektischen Zusammenhang stehend gesehen werden.
Der Leitungsaufgabe wird eher der Umgang mit strukturellen, institutionellen Bedingungen und die Koordination von Aufgaben zugesprochen, während Beratungsaufgaben eher in der Thematisierung individueller Probleme und persönlicher und institutioneller Veränderungen gesehen werden.
Durch diese R o l l e n t r e n n u n g soll verhindert werden, daß der Leitende in Rollenkonflikte gerät, die dann oft auf Kosten der Klienten und Mitarbeiter entschieden werden und an der Hierarchie nach oben orientiert gelöst werden.

Dennoch bleibt die Realisierung von Emanzipation und Solidarität, sofern sie M a c h t s t r u k t u r e n und Kompetenzen von Führungsfunktionen i n f r a g e s t e l l t und verändern will, abhängig von der Bereitwilligkeit des Leitenden zu dieser Veränderung. Oder es bedarf anderer strategischer Interventionen als die der Beratung, wenn solche Innovationsbereitschaft von oben nicht vorhanden ist. Insofern wird in der Fortbildungskonzeption der Akademie Münster auch nicht deutlich, warum Fachkräfte der Leitung und Beratung in einem gemeinsamen Fortbildungslehrgang zusammengeführt werden. Die Veränderung von Strukturen, Zielen und Arbeitsbedingungen in Organisationen ist nicht nur abhängig von subjektiven Faktoren, die in der Leitungskraft liegen, sondern hängt mit gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und daraus resultierenden Trägerinteressen zusammen. Diese spiegeln sich in der Leitungsfunktion wider und zeigen auch die Grenzen auf, die für die Leitungsfunktion bei der Realisierung emanzipatorischer Ansätze in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik bestehen.

Die Konzeption der D i a k o n i s c h e n A k a d e m i e und der F o r t b i l d u n g s - A k a d e m i e d e s D C V lassen einen direkten Bezug auf eine inhaltliche Funkti-

onsbestimmung von Sozialarbeit vermissen.
So steht die Fortbildung für Leitende bei der Diakonischen Akademie allgemein im Zusammenhang "problembewußter und zielgerichteter Arbeit" und soll sich an den Bedürfnissen der Praxis orientieren.
Eine inhaltliche Konkretisierung, welche Probleme erkannt und welche Ziele verfolgt werden sollen, bleibt ebenso aus wie die Bestimmung, was die Bedürfnisse der Praxis sind und aus welcher Sicht sie gesehen werden (sollen).
Ebenso bleibt die Bestimmung der Leitungsfunktion recht formal: Im Mittelpunkt steht die F ö r d e f u n g e f f i z i e n t e n A r b e i t e n s .
Die Kategorien: Entscheiden - Planen und Organisieren - Führen und Kontrollieren werden somit zu den zentralen Merkmalen eines eher t e c h n o k r a t i s c h o r i e n t i e r t e n F ü h r u n g s v e r s t ä n d n i s s e s , das zu einer besseren Zusammenarbeit zwischen Einzelnen und Einrichtungen und zur besseren Planung und Abstimmung in den verschiedenen Arbeitsbereichen beitragen soll.
"Besser" ist hier wohl bezogen auf die Effektivität der Institution.

Entsprechend versteht sich die Fortbildung als T r a i n i n g s p r o g r a m m für Sozialmanagement.
Das gemeinsam mit der "Gesellschaft für Methoden systematischer Entscheidungsfindung und Organisationsentwicklung" erarbeitete Programm zeigt deutlich, daß es sich hier um ein allgemeines Training für Führungskräfte handelt, in dessen Mittelpunkt T e c h n i k e n d e s L e i t e n s und des Umgangs mit Organisationen stehen. Es werden unabhängig von konkreten Inhalten des Arbeitsfeldes, und das heißt hier von Problemlagen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, technokratische Verhaltensweisen vermittelt, die einer Steigerung der L e i s t u n g s f ä h i g k e i t d e r I n s t i t u t i o n dienlich sind.

Die Konzeption der Fortbildungs-Akademie des DCV orientiert sich

in ähnlicher Weise an den Kategorien "Effizienz einer Institution" und "Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter". Inwieweit diese beiden Ziele in Widerspruch geraten können, wird nicht diskutiert, vielmehr werden sie als gegenseitig voneinander abhängig interpretiert.
Über die Führungsrolle sollen diese beiden Ziele gefördert werden. Dazu werden eine Reihe von Management-Funktionen und Management-Strategien entwikkelt, die in der Fortbildung vermittelt werden sollen.

Ein Bezug zu Zielsetzungen der Sozialarbeit wird nicht hergestellt. Führung, ihre Ziele und Funktionen, erscheint auch hier als etwas vom konkreten Arbeitsfeld Unabhängiges.

Es geht bei diesen Führungskonzeptionen der Diakonischen Akademie und der Fortbildungs-Akademie des DCV nicht um eine inhaltliche Fortentwicklung von Sozialarbeit, wie das für die Akademie des Deutschen Vereins und die Akademie Münster festgestellt werden konnte, sondern es geht ausschließlich um die Qualifizierung von Führungskräften mit dem Ziel der Realisierung von Effizienz und Arbeitszufriedenheit.
Diese scheinbar neutrale Qualifizierung ,deren beliebige Einsetzbarkeit in verschiedensten Führungspositionen aufgrund der allgemeinen Qualifikation denkbar ist, kann jedoch gerade im Rahmen einer emanzipatorischen Zielsetzung von Sozialarbeit gegen diese verwendet werden.
Dort z. B., wo die Realisierung von an Emanzipation orientierter Sozialarbeit oder die Beteiligung von Mitarbeitern und Klienten in der Sozialarbeit Kriterien effizienten Arbeitens zuwiderlaufen.

D. h., die Qualifizierung von Leitungskräften in der Sozialarbeit müßte im Zusammenhang mit einer inhaltlichen Konzeption sozialer Arbeit geleistet werden. Führung ist als eine Möglichkeit der Realisierung solcher Konzepte im Sinne der Schaffung entsprechender Organisationsstrukturen und Arbeitsbedingungen anzusehen, und

Innovation von oben ist nur durch die Erkenntnis der Interdependenz institutioneller Rahmenbedingungen, individueller Handlungen und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen realisierbar. Sie muß auf der Grundlage einer Funktionsbestimmung von Sozialarbeit stattfinden. D. h., Leitungsstrategien müssen, wenn die Notwendigkeit von Leitung schon als nicht-diskutierbare Voraussetzung gesehen wird, in Abhängigkeit von Zielsetzungen der Sozialarbeit bestimmt werden.
Diesem Anspruch genügen die Konzeptionen der Akademie des Deutschen Vereins und die der Akademie Münster.
Was diesen Konzeptionen jedoch fehlt, ist eine Verdeutlichung der Konsequenzen für die Leitungskraft, die ihr Führungsverhalten an Kriterien emanzipatorischer Sozialarbeit orientiert.
Die dabei auftretenden Konflikte zwischen Trägerinteressen und Klienteninteressen, die Affinität von Führungskräften zu Problemlösungen im Interesse der Institution, die Probleme, die sich aus den Aufgaben der Leitungskräfte wie Kontrolle, Anweisung etc. ergeben - all dies sind Fragen, die in den Fortbildungsprogrammen, folgt man den Ausschreibungen und veröffentlichten Erfahrungsberichten, nicht gestellt werden.
Reflektiert werden auch nicht die Grenzen von Veränderungsmöglichkeiten sozialer Arbeit durch ein verändertes Leitungsverständnis, und die grundsätzliche Struktur sozialer Organisationen - vor allem die Hierarchisierung - wird nicht hinterfragt.

Die hier geleistete Analyse und Kritik der Fortbildung im Bereich von "Leitung von Organisationen" unterscheidet sich von den zwei vorhergehenden Kapiteln zu Methoden der Sozialarbeit und Supervision dahingehend, daß hier das zu untersuchende Material wesentlich weniger umfangreich und aussagekräftig war und daß allgemeine Fachliteratur zum Fragenkomplex der Leitung in der Sozialarbeit nicht einbezogen wurde. Dieser Verzicht liegt darin begründet, daß spezifische Auseinandersetzungen zu Fragen von Leitungsfunktionen im sozialen Bereich in bezug auf die hier diskutierten Fragestellungen nicht existieren und ein Rückgriff auf allgemeine organisationssoziologische Untersuchungen den Argumentationszusammen-

hang der Arbeit überschreiten würde.
Insofern bleibt die Kritik an der Fortbildung im Bereich von Leitung von Organisationen jedoch (fortbildungs-)immanent und isoliert bezogen auf eine inhaltliche Ausfüllung von Leitungsaufgaben im sozialen Bereich, ohne die Berechtigung von Leitungsfunktion und deren Einbindung in Organisationsstrukturen grundsätzlich zu diskutieren.

Den Zusammenhang von bestimmten sozialbürokratischen Strukturen mit inhaltlichen Konzepten der Sozialarbeit macht besonders die in den letzten Jahren geführte Diskussion um die Neuorganisation Sozialer Dienste offenbar [691].
Ohne auf diese Fragestellung hier eingehen zu wollen, hat jedoch die Analyse der Fortbildung im Bereich der Leitung von Organisationen deutlich gemacht, daß bei den Fortbildungskonzeptionen zwei Institutionen diesen Zusammenhang herstellen, indem sie ihr Leitungsverständnis auf der Basis einer Ziel- und Funktionsbestimmung von Sozialarbeit entwickeln (Akademie des Deutschen Vereins, Akademie Münster), während die zwei anderen Institutionen ihr Konzept auf einem technokratischen Leitungsverständnis aufbauen. Sie sehen in der Steigerung der Effizienz von Organisationen ihr Hauptanliegen,während zu konzeptionellen Ansätzen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik kaum ein Bezug hergestellt wird (Diakonische Akademie, Fortbildungs-Akademie des DCV).

---

691)
vgl. z. B.: Müller,S./Otto, H.-U. (Hrsg.): Sozialarbeit als Sozialbürokratie? Zur Neuorganisation Sozialer Dienste, Sonderheft 5 der Neuen Praxis, Neuwied 1980

6. Zur Interpretation des dargestellten Materials über die Arbeit der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen

In diesem Kapitel sollen nochmals zusammenfassend die aufgrund der hier angestellten Untersuchung beobachteten wichtigsten Trends formuliert werden. Dabei wird Bezug zu den theoretischen Überlegungen und den unter Punkt 3. entwickelten Untersuchungsfragen genommen.

Vorab jedoch erfolgt eine Stellungnahme zu den Trendhypothesen einer von der Gesamthochschule Kassel in Auftrag gegebenen Untersuchung über Fortbildung im Bereich von Sozialarbeit.

6.1 Kritische Auseinandersetzung mit den Trendhypothesen der "Kasseler Untersuchung"

Im Auftrag der Gesamthochschule Kassel - im Rahmen des Modellversuchs "Soziale Studiengänge" - wurde 1977/78 eine Untersuchung "zur Situation der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sozialarbeit" durchgeführt. [692]
Die Studie sollte für die Planungsdiskussion über die Einrichtung von Fort- und Weiterbildungsangeboten an der Organisationseinheit Sozialwesen der Gesamthochschule eine Entscheidungsgrundlage bilden.
Im zweiten Teil der Untersuchung wird "die Fort- und Weiterbildungssituation für soziale Berufe in der Bundesrepubik dargestellt und im Hinblick auf bestimmte Trends interpretiert [693].

Es existiert keine vergleichbare Untersuchung für die Bundesrepublik, in die die relevanten - vor allem zentralen Fortbildungsinstitutionen - einbezogen worden sind.

---

692) vgl.: Modellversuch "Soziale Studiengänge" an der Gesamthochschule Kassel: Zur Situation der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sozialarbeit, Kassel 1978

693) ebenda, S. I

In die Untersuchung sind 20 Fortbildungsinstitutionen eingegangen. Außer den beiden Landjugendakademien Altenkirchen und Fredeburg und der Akademie Klausenhof sind alle bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen in die Untersuchung aufgenommen.
Hinzu kommen noch einige zentrale, regionale und auf Landesebene angesiedelte Fortbildungsstätten (Arbeitsgemeinschaft zur Fortbildung sozialer Fachkräfte im Lande Niedersachsen; Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V.; Comenius-Institut Münster; Sozialpädagogische Fortbildungsstätten "Haus Rupenhorn", "Haus Koserstraße" und "Haus Schweinfurthstraße" des Senators für Familie, Jugend und Sport und des Senators für Gesundheit und Umweltschutz in Berlin; Evangelische Jugendakademie Radevormwald; Institut für berufsbegleitende Aus- und Fortbildung im Diakonischen Werk Flensburg; Spiel- und Lernzentrum Braunschweig).

Obwohl also etwa die Hälfte der Institutionen der Kasseler Untersuchung andere sind als die, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen, erscheint es dennoch sinnvoll, die in der Kasseler Untersuchung festgestellten Trends mit den Ergebnissen dieser Studie zu vergleichen. [694]

Im folgenden werden die Trendhypothesen der Kasseler Studie beschrieben und zu den hier erzielten Ergebnissen in Bezug gesetzt.

Die Trends sollen dabei in der Kasseler Untersuchung "offensichtliche Entwicklungen oder Ansätze von Entwicklungen, die innovatorischen Charakter (ob negativer oder positiver Art, muß im einzelnen bestimmt werden)" [695] beschreiben.

Die festgestellten T r e n d s beziehen sich dabei auf folgen-

---

694)
Für die Kasseler Studie mußte festgestellt werden, daß die Daten zum Teil nicht exakt erhoben wurden. So werden z. B. für die Institutionen, die in der hier vorliegenden Analyse auch einbezogen sind und die die Verfasserin z. T. aus eigener Tätigkeit kennt, teilweise falsche Daten in bezug auf inhaltliche Schwerpunkte und Trends wiedergegeben. Wodurch diese Fehler entstanden sind und inwieweit sie die grundsätzlichen Aussagen der Studie infragestellen, kann hier nicht eingeschätzt werden.

695)
ebenda, S. 129

de Trendblocks:

a. Konzipierung der Fortbildungsveranstaltung [696]
b. Schaffung von Strukturen zur Effektivierung von Fortbildung [697]
c. politische/arbeitsfeldübergreifende Orientierung und Verbindung von sozialer und kultureller Arbeit [698]
d. Abnahme ideologischer Trägerabhängigkeit [699]
e. Fortbildung: kein Statuszuwachs durch Zertifikat [700]

ad a.: Konzipierung der Fortbildungsveranstaltung

Diesem Trendblock werden drei Beobachtungen zugeordnet.
Die Kasseler Studie geht davon aus, daß die traditionell diffuse Teilnehmerrekrutierung abgenommen hat zugunsten einer institutionsbezogenen und arbeitsfeldbezogenen Teilnehmerrekrutierung.

Unter institutionsbezogener Teilnehmerrekrutierung wird eine Teilnehmerauswahl verstanden, die mehr auf die jeweilige Institution, die verändert werden soll, bezogen ist; d. h., bei Institutionsberatung werden alle Mitarbeiter der entsprechenden Institution in den Beratungsprozeß einbezogen. Bei den anderen Fortbildungsangeboten wird versucht, mindestens zwei Teilnehmer einer Institution an einer Fortbildung teilnehmen zu lassen, um dadurch die Rückkoppelung in die Praxis zu erleichtern. [701]

---

696) vgl.: ebenda, S. 129 ff.
697) vgl.: ebenda, S. 133 f.
698) vgl.: ebenda, S. 134 f.
699) vgl.: ebenda, S. 135 f.
700) vgl.: ebenda, S. 136 f.
701) vgl.: ebenda, S. 139 f.

Arbeitsfeldorientierte Teilnehmerrekrutierung meint den Bezug auf ein konkretes Arbeitsfeld und den dort tätigen Mitarbeitern mit verschiedenen Qualifikationen und unterschiedlichen Professionalisierungsgraden. Dies geschehe wiederum auch mit dem Ziel, die jeweiligen Probleme des Arbeitsfeldes besser bewältigen zu können. 702)

Die postulierte institutions- und arbeitsfeldbezogene Teilnehmerrekrutierung ist als Tendenz tatsächlich vorhanden, sie muß jedoch in ihrer Ausprägung und Bedeutung entscheidend relativiert werden.
Folgende Gründe sind m. E. dabei anzuführen:

- Bei mehr als der Hälfte der in die Kasseler Untersuchung einbezogenen Fortbildungsinstitutionen werden die Angebote bundeszentral ausgeschrieben, d. h., Teilnehmer der gesamten Bundesrepublik können sich zu diesen Lehrgängen melden und werden ausgewählt.
  Eine institutionsorientierte Teilnehmerauswahl kann aufgrund dieser Bedingung nur ansatzweise durchgeführt werden, indem z. B. - wie von den Autoren der Kasseler Studie beschrieben - zwei Mitarbeiter einer Institution an einem Lehrgang teilnehmen können. Doch selbst dieser Ansatz wird in der Praxis aufgrund von Schwierigkeiten bei der Freistellung von zwei oder mehr Mitarbeitern aus dem entsprechenden Arbeitsfeld einer Institution oft nicht realisiert.

  Auf die Fortbildungsinstitutionen auf regionaler Ebene trifft dieses Problem von Freistellung aufgrund fehlender Vertretungsmöglichkeiten ebenfalls zu.

  Erschwerend kommt bei bundeszentral ausgeschriebenen Lehrgängen das Problem hinzu, daß die Bedingungen der Handlungsvollzüge von Sozialarbeit/Sozialpädagogik in den verschiedenen

---

702) vgl.: ebenda, S. 140 f.

Bundesländern recht unterschiedlich sind - ein Tatbestand, der einen Institutionenbezug in der Fortbildung oft erschwert.

Eine arbeitsfeldorientierte Teilnehmerauswahl wird weiter durch die Tatsache erschwert - dies gilt wiederum besonders für die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen -, daß für viele Angebote bestimmte Teilnahmevoraussetzungen gesetzt werden. Dadurch fallen bestimmte Mitarbeiter in einem Arbeitsfeld aufgrund dieser Bedingungen als potentielle Teilnehmer aus, und der Fortbildung von Mitarbeitern verschiedener Qualifikationen sind dadurch Grenzen gesetzt.

- Es existiert immer noch eine nicht unbeachtliche Anzahl von Angeboten, die sich an eine bestimmte Zielgruppe mit einer bestimmten Funktion in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik richten, so z. B. die Angebote für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe, für Dozenten der Aus- und Fortbildung, für Supervisoren, für Geschäftsführer von Verbänden etc. [703]

Die zweite Beobachtung, die dieser Trendhypothese zugerechnet wird, sagt aus, daß die Rekrutierung der Lernfelder praxisfeldorientiert bzw. teilnehmerorientiert stattfindet. Dies meint, daß die Lerninhalte nicht mehr wie früher ohne die Teilnehmer der Fortbildung und ohne den Einbezug ihrer konkreten Praxisbedingungen festgelegt werden, sondern sich vielmehr "aus dem Problemdruck und den immer weniger partialisierbaren Konflikten des Praxisfeldes" [704] rekrutieren.

Auch dieser Trendhypothese ist aus der Sicht der hier angestellten Analyse zweierlei entgegenzuhalten:

---

703) vgl.: Punkt 4.6 dieser Arbeit, S. 221 ff.

704) Modellversuch "Soziale Studiengänge": Zur Situation der Fort- und Weiterbildung ..., S. 142

- Es konnte deutlich gezeigt werden, daß die Planung der Lehrgangsthemen und -schwerpunkte von den jeweiligen T r ä g e r n der Institutionen stark b e e i n f l u ß t wird. [705] D. h., bei der ursprünglichen Planung ist eine Beteiligung der potentiellen Teilnehmer - zumindest in institutionalisierter Weise - nicht vorgesehen.
Das bedeutet jedoch, daß es dazu kommen kann, daß bestimmte Problemlagen aus der Praxis der Teilnehmer erst gar nicht in Fortbildungsthemen und -angebote umgewandelt werden, daß es also bestimmte Praxisprobleme geben kann, auf die die Fortbildung nicht eingeht.

Die praxisfeldorientierte und teilnehmerorientierte Rekrutierung der Lernfelder bezieht sich also vielmehr auf den L e r n p r o z e ß i m L e h r g a n g s e l b s t. D. h., wenn ein bestimmtes Thema, ein inhaltlicher Schwerpunkt vorgegeben ist, haben die Teilnehmer die Möglichkeit, im Rahmen dieses Themas bestimmte inhaltliche Akzente zu setzen bzw. ihre spezifischen Erfahrungen in diesem Rahmen einzubringen.

- Diese Form der praxisfeldorientierten und teilnehmerorientierten Rekrutierung der Lernfelder erscheint m. E. vorrangig ein d i d a k t i s c h - m e t h o d i s c h e s P r i n z i p zu sein.
Die Einflußmöglichkeiten der Teilnehmer beziehen sich weniger darauf, bestimmte Inhalte in der Fortbildung vertreten zu sehen, als darauf, im Rahmen eines vorgegebenen Themas dessen Ausgestaltung mitzubestimmen.
Als wesentliches Prinzip hat sich dabei unter dem Stichwort T e i l n e h m e r o r i e n t i e r u n g der Ansatz an den Erfahrungen der Teilnehmer und das Ernstnehmen ihrer aus der Praxis heraus entwickelten Probleme durchgesetzt.

Als dritte Beobachtung wird angeführt, daß im Bereich der Fort-

---

705)
vgl.: Punkt 4.2 dieser Arbeit, S. 79 ff.

bildungsmethoden ein hohes Maß an Partizipation der Teilnehmer ermöglicht wird. Dazu werden Methoden, die eine Selbstdarstellung der Teilnehmer ermöglichen (z. B. Rollenspiele), eingesetzt.

Dieser Trendhypothese ist aufgrund der hier angestellten Untersuchung zuzustimmen: Im didaktisch-methodischen Bereich hat sich die Fortbildung in den letzten Jahren am meisten weiterentwickelt und ein hohes Maß an Problembewußtsein geschaffen. Allerdings muß auch festgestellt werden, daß die beobachtete Übereinstimmung in dieser Frage zwischen den verschiedenen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen aufgrund relativ allgemeiner Aussagen zustande kommt, die einen Interpretationsspielraum offen lassen. [706]

ad b.: Schaffung von Strukturen zur Effektivierung von Fortbildung

Praxisbegleitung/Supervision vor Ort

Die Autoren der Kasseler Untersuchung sehen in der zunehmenden Bedeutung von Praxisbegleitung und Supervision vor Ort, die sich an Lehrgänge anschliessen oder zwischen den einzelnen Lehrgangsabschnitten durchgeführt werden, einen Reflex der Fortbildungsinstitutionen auf die Transferproblematik der Fortbildung [707]. Hinzu kommt die Chance, dadurch eine "Korrekturmöglichkeit im Hinblick auf Seminarergebnisse" [708] und damit eine Effektivitätskontrolle zu erhalten.
Es wird jedoch eingeräumt, daß dieses Prinzip bisher "nicht herrschende Praxis in den Institutionen" [709] ist, jedoch "in dem

---

706) vgl.: Kapitel 4.8 dieser Arbeit, S. 142 ff.
707) vgl.: Modellversuch "Soziale Studiengänge": Zur Situation der Fort- und Weiterbildung ..., S. 145
708) ebenda, S. 133
709) ebenda, S. 146

überwiegenden Teil der Fortbildungszentralen ein hohes Maß an Reflexion über die Problematik und an theoretischer Durchdringung des Problemfeldes bereits vorgenommen ist" [710].

Zu dieser Trendhypothese ist zweierlei anzumerken:

- Für die l a n g f r i s t i g e F o r t b i l d u n g kann festgestellt werden, daß Praxisbegleitung bzw. Supervision vor Ort oder auch die Weiterarbeit in regionalen Arbeitsgruppen zwischen den Lehrgangsabschnitten für nahezu alle hier untersuchten Fortbildungsinstitutionen gängige Praxis ist. Diese unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse lassen sich auch dadurch erklären, daß die Kasseler Studie 1977 durchgeführt wurde und gerade in den letzten Jahren die langfristige Fortbildung wesentlichen Umstrukturierungen unterlag.

  Für die kurzfristige Fortbildung kann die oben aufgestellte Hypothese unterstützt werden.

- Der A n s p r u c h , diese vor Ort weitergeführten Lernprozesse als E v a l u a t i o n s i n s t r u m e n t e zu verstehen, erscheint m. E. jedoch e r h ö h t . Praxisbegleitung und Supervision vor Ort dienen vor allem der V e r t i e f u n g und Weiterführung der bundeszentral stattgefundenen Lernprozesse, und sie dienen auch der Unterstützung der Übertragung des Gelernten in die Praxis. Doch sie vermögen es m. E. nicht, tatsächlich festzustellen, also zu evaluieren, welche Veränderungen in der Praxis stattfinden, welche effektiven Umsetzungen geleistet werden. Die Kasseler Studie scheint m. E. von einem eingeengten Verständnis von Evaluation auszugehen.

Integrierte Praxisphasen

Darunter werden Praxiseinschübe zwischen den Lehrgangsabschnitten

---

710) ebenda, S. 146

und nach einer Veranstaltung verstanden, die "eine Rückmeldung über das Veränderungspotential, das die Fortbildung erzeugt hat", ermöglichen sollen und "dadurch Fortbildung selbst wieder zu verändern" [711] helfen.
Dadurch werden diese integrierten Praxisphasen für die Autoren der Kasseler Studie auch wiederum zu einem Instrument der E f f i z i e n z k o n t r o l l e .

Für diesen zuletzt genannten Aspekt, integrierte Praxisphasen als Evaluationsínstrument zu sehen, gilt das oben Festgestellte in gleicher Weise.

M. E. bedarf es einer weiterreichenden und komplexeren Untersuchung darüber, was in den integrierten Praxisphasen tatsächlich geschieht, bevor deren Stellenwert als ein Moment zur Effektivierung von Fortbildung behauptet werden kann.
Die integrierten Praxisphasen bestehen in der Regel darin, daß die Teilnehmer für ihr Praxisfeld bestimmte Aufgabenstellungen erhalten, die sich durch ein hohes Maß an Konkretheit auszeichnen und sich damit schon von traditioneller, von der Praxis abgehobener Fortbildung unterscheiden.
Die V e r b i n d l i c h k e i t d e r U m s e t z u n g dieser Aufgaben in die Praxis ist jedoch zumindest bei den kurzfristigen Veranstaltungen g e r i n g. Die Rückmeldungen der Teilnehmer zeigen deutlich, daß in der Praxis eine Reihe von Hindernissen bestehen, die die Realisierung der Aufgaben verhindern. Anders stellt sich die Situation hierbei wiederum für langfristige Fortbildung dar: Das Maß an Verbindlichkeit und damit auch die tatsächliche Erprobung und Umsetzung in die Praxis der Teilnehmer ist wesentlich höher.

Fortbildnerqualifikation

Dieses Merkmal unterteilen die Autoren in die Sparte " P r a x i s " , d. h., Praxiserfahrungen in entsprechenden Arbeits-

---

711)
ebenda, S. 147

feldern, die der Fortbildner vertritt, werden vorausgesetzt und in die Sparte "Beratung". Beratung meint "die Fähigkeit des Fortbildners ... seine Praxiserfahrungen, besonderen Fähigkeiten etc. in geeigneten Formen im Sinne einer Beratungstätigkeit an die Fortzubildenden weiterzugeben" [712].

Die Autoren stellen weiterhin fest, daß diese Kompetenzen "in voluntarischen Aussagen der Fortbildungsinstitutionen als Entwicklungen betont werden", also "geäußerte Ansprüche" [713] darstellen und von den Autoren kaum überprüft werden konnten.
Auch in der vorliegenden Untersuchung der bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen wurde dieses Merkmal außer acht gelassen, so daß zu dieser Hypothese keine Stellung bezogen werden kann, die klärt, ob diese beanspruchte Doppelqualifikation tatsächlich bei den Fortbildnern vorhanden ist bzw. angestrebt wird.

Als zusammenfassende Beobachtung der unter a. und b. beschriebenen Trends stellen die Autoren fest, daß die Erkenntnis wächst, Fortbildung mehrgleisig zu gestalten, da jede Fortbildung eine "eigene Effektivität" habe. [714]

"Die großen Fortbildungsinstitutionen, von denen hier die Rede ist, haben daraus die Schlußfolgerung gezogen, spezielle Vorteile unterschiedlicher Fortbildungsformen nicht gegeneinander auszuspielen, sie vielmehr miteinander zu verbinden, und über ein so geartetes Verbundsystem (...) grundlegenden Einfluß auf Fortgebildete und deren Arbeitsfelder nehmen zu können." [715]
In der Kasseler Untersuchung wird nichts über die Realisierung dieses Anspruchs ausgesagt.
In der vorliegenden Untersuchung wurde festgestellt, daß diese

---

712) ebenda, S. 134
713) ebenda, S. 134
714) vgl.: ebenda, S. 149
715) ebenda, S. 149

konzeptionelle Orientierung bei vielen der bundeszentralen Institutionen besteht und somit die Kasseler These bezüglich der Existenz eines entsprechenden Problembewußtseins bestätigt werden kann. Die Umsetzung dieses Prinzips in die Praxis jedoch z. B. in Form einer Kooperation zwischen regionaler und bundeszentraler Fortbildung wird nur exemplarisch in einzelnen Fällen erprobt.

ad c.: Politische/arbeitsfeldübergreifende Orientierung und Verbindung von sozialer und kultureller Arbeit

Unter politischer/arbeitsfeldübergreifender Orientierung verstehen die Autoren "sowohl die Ausweitung der Fortbildungsinhalte über den 'Tellerrand' des traditionellen Praxisfeldes (...) hinaus, die Kooperation mit anderen Dienststellen, als auch den Einbezug des 'Praxisumfeldes'." 716)

In der Verknüpfung von sozialer und kultureller Arbeit wird eine "Sprengung traditioneller Grenzen sozialer Arbeit" gesehen: "Gemeint ist hier, daß Sozialarbeit das rein reaktive Moment des 'Krisenmanagements' im Hinblick auf ein atomisiertes Klientel verliert und ein vorwärtstreibendes Verständnis entwickelt. Dieses Verständnis beinhaltet den Einbezug ganzer Bevölkerungsgruppen (...) in eventuell präventiv zu bezeichnende Maßnahmen, die einen starken Akzent auf den Einbezug kultureller Aspekte setzen. Ziel ist die Schaffung von Strukturen, die weitreichende Kommunikations- und Artikulationsmöglichkeiten für die Bevölkerungsgruppen bieten und so reaktives sozialarbeiterisches Handeln traditioneller Couleur tendenziell 'überflüssig' machen." 717)

Beide Trends werden als die am schwächsten ausgeprägten beschrieben und auch nicht in der Praxis der Fortbildung als etwas Vorfindbares gesehen, sondern sie manifestieren sich - so die Autoren - vor allem in den k o n z e p t i o n e l l e n A u s s a g e n

---

716) ebenda, S. 134
717) ebenda, S. 135

der Mitarbeiter der Fortbildungsinstitutionen.

Diese Trendhypothese ist aufgrund der Fragestellungen, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen, besonders relevant.

Die Klärung der Frage, ob durch bundeszentrale Fortbildung emanzipatorische und demokratische Prozesse bei den Klienten sozialer Arbeit gefördert werden, ist eine genuin politische Frage und impliziert die Frage, welche F u n k t i o n d e r S o z i a l a r b e i t / S o z i a l p ä d a g o g i k in den verschiedenen Konzeptionen zugeschrieben wird.

Die Kategorie "politische/arbeitsfeldübergreifende Orientierung" ist in der Kasseler Untersuchung m. E. jedoch unklar gefaßt - so wird der Begriff der politischen Orientierung nicht näher definiert und nur von parteipolitischer Orientierung abgegrenzt. Es wird festgestellt, daß diese Kategorie "bei unterschiedlichen Trägern aber Unterschiedliches" [718] ausdrückt.

Auf der Grundlage dieser unpräzisen Kategorie kann nicht eingeschätzt werden, inwieweit diese Trendhypothese durch die vorliegende Untersuchung bestätigt werden kann oder nicht.
Eine Auseinandersetzung mit dem in den konzeptionellen Vorstellungen bundeszentraler Fortbildung vorherrschenden Bild über die Funktion von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und damit auch über ihre politische Funktion wird in Kapitel 6.3 geführt.

ad d.: Abnahme ideologischer Trägerabhängigkeit

Die Bewertung des Merkmals, ob eine ideologische Trägerabhängigkeit der Fortbildungsinstitutionen abgenommen hat oder nicht, wurde in der Kasseler Untersuchung wiederum durch Einschätzungen von Fortbildnern vorgenommen. [719]
Grundsätzlich wird dabei festgestellt, "daß bei dem Gros der er-

---

718) ebenda, S. 149
719) vgl.: ebenda, S. 136

faßten Institutionen eine Abnahme ideologischer Trägerabhängigkeit nicht verzeichnet werden kann" [720]. Dieser Trend wird auch nach den Ergebnissen vorliegender Untersuchung bestätigt.

Anzumerken ist zu dieser Trendhypothese, daß die Technik des Befragens der Fortbildner, die in den entsprechenden Institutionen arbeiten, m. E. nicht ausschließlich die geeignete Methode sein kann, um eine eindeutige objektive Aussage über die ideologische Trägerabhängigkeit leisten zu können.
Obwohl eine solche Befragung sicherlich einen wesentlichen Stellenwert hat, sind solche subjektiven Einschätzungen durch objektive Daten - erhoben durch Analyse von Lehrgängen, Entscheidungsprozessen bei der Themenauswahl und Programmgestaltung, durch die Analyse von Konflikten etc. zu unterstützen.

ad e.: Fortbildung: Kein Statuszuwachs durch Zertifikat

Dieser Trend besagt, daß "normale" Fortbildung nicht mehr mit Zertifikation endet. Ausgenommen aus dieser Trendbeschreibung sind alle langfristigen Fortbildungsformen, die - so die Ergebnisse der Kasseler Untersuchung - in der Regel mit einem Zertifikat, Diplom etc. enden und einen Statuszuwachs bzw. eine Veränderung des Aufgabengebietes, eine Höherbesoldung etc. zur Konsequenz haben. [721]

Daß die "normale" Fortbildung nicht zertifiziert wird, erklären die Autoren damit, daß über Fortbildung keine Aufstiegsmöglichkeiten mehr versprochen werden können: "Der Gesamttrend ist in seiner Eindeutigkeit als notwendiger Reflex auf die sich immer mehr reduzierenden Aufstiegsaussichten in den Bereichen sozialer Arbeit zu interpretieren." [722]

---

720) ebenda, S. 153
721) vgl.: ebenda, S. 155
722) ebenda, S. 155

Für die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen läßt sich diese Aussage zwar auch bestätigen, d. h., kurzfristige Fortbildung wird i. d. R. nicht zertifiziert, während die langfristige Fortbildung mit entsprechenden Zertifikaten/Diplomen etc. abschließt.

Relativiert werden muß diese Aussage jedoch, da eine Zunahme langfristiger Fortbildung zu beobachten ist.
D. h., die Fortbildung, die mit einem Zertifikat endet und damit einen Statuszuwachs verspricht, nimmt quantitativ zu. Inwieweit diese Zunahme langfristiger Fortbildung nur für die bundeszentralen Fortbildungsstätten Gültigkeit hat oder auch auf die regionalen und auf Landesebene angesiedelten Fortbildungsinsitutionen zu übertragen ist, kann nicht eingeschätzt werden.
Die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen sehen gerade in diesem Bereich ihre Hauptaufgabe.
Fortbildung auf bundeszentraler Ebene wird damit zunehmend ein Instrument zur Statuserhöhung.

Im nächsten Kapitel werden die aus der Sicht dieser Untersuchung erzielten Entwicklungstendenzen bundeszentraler Fortbildung dargestellt; dem schließt sich eine Reflexion über die Funktion bundeszentraler Fortbildung an.

6.2 Charakteristika und Entwicklungstendenzen in der bundeszentralen Fortbildung

Die im Rahmen der vorliegenden Analyse erzielten Ergebnisse werden im folgenden unter Bezug auf die theoretischen Überlegungen und Fragestellungen thesenartig zusammengefaßt.

1. Die Fortbildungskonzeptionen spiegeln die Trägerabhängigkeit wider

Für alle bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen konnte eine A b h ä n g i g k e i t v o m T r ä g e r bezüglich der Programmplanungskompetenz festgestellt werden. Auch in den Zielsetzungen wird ein inhaltlicher Bezug zu den allgemeinen Intentionen des jeweiligen Trägers/Verbandes hergestellt. [723] Fortbildung versteht sich ihrem Selbstverständnis nach als ein Instrument zur Unterstützung von T r ä g e r i n t e r e s s e n und -zielen [724] und reagiert auf entsprechende Veränderungen in der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik unhinterfragt, wie im weiteren näher ausgeführt werden soll.

2. Fortbildung reagiert auf aktuelle Entwicklungen und Anforderungen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Sozialarbeit und Erwachsenenbildung wurden als die zwei konstitutiven Momente von Fortbildung beschrieben. Es wurden zwei wesentliche Entwicklungen aufgezeigt, die sich auch in der Fortbildung im Bereich sozialer Arbeit niederschlagen: Die Professionalisierung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und die zunehmende Bedeutung beruflicher Bildung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Die Professionalisierung der Sozialarbeit bedingt die zunehmende Bedeutung von Fortbildung sozialer Fachkräfte, wie z. B. auch die zitierten Aussagen im Fünften Jugendbericht oder in den "Perspek-

---

723) vgl.: Kapitel 4.4 dieser Arbeit, S. 89 ff.

724) vgl.: Kapitel 4.3 dieser Arbeit, S. 82 ff. und 4.4., S. 89 ff.

tiven zum Bundesjugendplan" belegen.

Diese Professionalisierung fand dabei nach dem 2. Weltkrieg vorrangig unter dem Primat der Veränderung und Verwissenschaftlichung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Interventionsstrategien statt. Dabei waren die sog. "psychosozialen Methoden", die sich vor allem auf die Interaktion zwischen einzelnen und mit/in Gruppen beziehen, von dieser Veränderung am stärksten betroffen.
Diese Entwicklung findet sich in den Angeboten bundeszentraler Fortbildung wieder, wo - so zeigt die vorliegende Analyse - Fortbildungsangebote im Bereich der Methoden eine herausragende Rolle spielen.

In der Erwachsenenbildung findet diese intensive Auseinandersetzung um Methoden auch statt und schlägt sich auf einer anderen Ebene nieder: in der Diskussion um moderne Unterrichtstechnologien, adäquate didaktisch-methodische Vermittlungsformen, erwachsenenspezifische Lernformen etc. Diese Auseinandersetzung wird in der Fortbildung ebenfalls und mit gleicher Intensität geführt.

Ausgespart in der Diskussion um die Fortbildung wird dagegen eine Reflexion der gesellschaftlichen Funktion von Fortbildung, damit zusammenhängend eine Bestimmung ihrer (grundsätzlichen) Ziele und daraus abzuleitender Inhalte.
Ebenso wie die Sozialarbeit und Erwachsenenbildung auf entsprechende gesellschaftliche Anforderungen reagieren, reagiert die Fortbildung auf entsprechende Anforderungen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, ohne diese kritisch zu reflektieren.

So fand im Bereich der Erwachsenenbildung eine immer stärkere Betonung beruflicher Bildung auf Kosten allgemeiner und politischer Bildung statt. [725]

---

725) vgl.: Kapitel 2.3 dieser Arbeit, S. 33 ff.

Insofern ist die Fortbildung als rein berufliche Bildung für soziale Fachkräfte als konsequente Fortführung dieser Entwicklung in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu interpretieren. Ihre zunehmende Bedeutung ist im Zusammenhang mit der gestiegenen Bedeutung beruflicher Bildung in der Gesellschaft zu sehen.
Daß der Stellenwert berufsbezogener Fortbildung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in den letzten zwei Jahrzehnten gestiegen ist, zeigt sich u. a. auch daran, daß die meisten bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen erst in den letzten zwanzig Jahren entstanden bzw. in dieser Zeit ihre Kapazität erheblich erweitert haben.

Die aufgrund der Analyse des Strukturplans für das Bildungswesen festgestellte Vorrangstellung berufsbezogener Bildung im allgemeinen System der Weiterbildung macht eine terminologische und inhaltliche Trennung von Erwachsenenbildung und Fortbildung immer schwieriger. Besonders die Volkshochschulen als klassische Erwachsenenbildungsinstitutionen führten zunehmend Angebote beruflicher Fort- und Ausbildung durch.
Die für die Erwachsenenbildung im letzten Jahrzehnt festgestellte Hinwendung zu einem stärkeren Zertifikatswesen und der Ausbau langfristiger Bildungsangebote - beides konnte wiederum im Zusammenhang mit dem Primat beruflicher Bildung interpretiert werden [726] - finden in der bundeszentralen Fortbildung eine Parallele, wo langfristige Fortbildungsangebote mit entsprechenden Zertifikaten mehr und mehr an Relevanz gewinnen. [727]

---

726) vgl.:: Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit, S. 35 ff.

727) vgl.: Kapitel 5. dieser Arbeit, S. 159 ff.
Als gegenläufige Entwicklung in der Erwachsenenbildung zur zunehmenden Betonung beruflicher Bildung sind z. B. Ansätze stadtteilbezogener Volkshochschularbeit zu sehen, die keine berufliche Bildung intendieren, sondern wobei vielmehr deren Abgrenzung zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik schwierig wird. Da diese Entwicklungen jedoch - bezogen auf ihre quantitative Ausweitung und Realisierung - nur schwach ausgeprägt sind und diese Entwicklungen zum Teil rückläufig sind, werden sie hier nicht in die Diskussion aufgenommen.

3. Tendenz zur langfristigen Fort- und Weiterbildung

So besteht bei den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen ein eindeutiger Trend, die langfristige Fortbildung, die mehrere Abschnitte - auf einen längeren Zeitraum verteilt - umfaßt, auszudehnen.
Bei einigen Fortbildungsinstitutionen macht diese Fortbildungsform bereits den Hauptanteil der Arbeit aus.

Diese Fortbildung wird als besonders e f f i z i e n t angesehen, unterstützt wird ihre Effektivität durch zwischen den Lehrgangsabschnitten stattfindende S u p e r v i s i o n , r e g i o n a l e A r b e i t s g r u p p e n oder ähnliches.

Diese Fortbildung, die häufig auch als W e i t e r b i l d u n g bzw. Z u s a t z q u a l i f i k a t i o n verstanden wird, endet i. d. R. mit einem entsprechenden Zertifikat, welches positive Auswirkungen auf die weitere berufliche Karriere verspricht.

Diese langfristige Fortbildung wendet sich besonders an Multiplikatoren und leitende Fachkräfte in der Sozialarbeit.

4. Bundeszentrale Fortbildung: Fortbildung für "Multiplikatoren"

Bei der bundeszentralen Fortbildung besteht zunehmend die Tendenz, sogenannte "Multiplikatoren" durch ihre Fortbildung anzusprechen. Darunter verstehen die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen vor allem: leitende Mitarbeiter, Fach-/Praxisberater, Supervisoren, Vertreter der Aus- und Fortbildung etc.

Daneben besteht die Tendenz, qualifizierte Sozialarbeiter/Sozialpädagogen durch die Fortbildung auf solche Tätigkeiten als "Multiplikator" vorzubereiten.
Dieser Trend gilt am stärksten für die langfristige Fortbildung, die vorrangig Führungskräfte qualifiziert.

Dagegen werden sogenannte "Endverbraucher" - also die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Erzieher, die in der direkten Arbeit mit den Klienten stehen - verhältnismäßig weniger oft als Adressaten bundeszentraler Fortbildung angesprochen.

Ergänzt wird diese Teilnehmerauswahl durch entsprechende T e i l n a h m e v o r a u s s e t z u n g e n , die oft ebenfalls verhindern, daß "Endverbraucher" im oben definierten Sinne an der Fortbildung teilnehmen können.
Die unter 3. und 4. beschriebenen Merkmale, vor allem Multiplikatoren durch die Fortbildung anzusprechen und vorrangig langfristige Fortbildung anzubieten, sind zwei typische Charakteristika bundeszentraler Fortbildung, welche auch von den Fortbildungsstätten selbst beansprucht werden. [728]
Hinzu kommt der Anspruch, durch bundeszentrale Fortbildung modellhafte Entwicklungen in der Fortbildung und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu fördern und zwischen den verschiedenen Fortbildungsebenen zu koordinieren. Diese Forderung wird kaum realisiert und ist ein weiteres Beispiel dafür, daß zwischen formulierten Ansprüchen und der Praxis eine große Diskrepanz liegt.

5. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um bundeszentrale Fortbildung ist der Praxis der Fortbildung voraus

Die wissenschaftliche und fachliche Auseinandersetzung um die bundeszentale Fortbildung ist der tatsächlichen Praxis der Fortbildung in vielen Punkten voraus.
So stellen auch die Autoren der Kasseler Studie fest, daß ein Teil der konzeptionellen Überlegungen zwar als P r o b l e m b e w u ß t s e i n bei den verschiedenen untersuchten Institutionen vorhanden ist, aber noch k e i n e A u s w i r k u n g e n a u f d i e P r a x i s festzustellen sind. [729]
Dies läßt sich z. B. an dem formulierten Anspruch bundeszentraler

---

728) vgl.: Kapitel 4.3 dieser Arbeit, S. 82 ff.
729) vgl.: Kapitel 6.1 dieser Arbeit, S. 318 und S. 321 ff.

Fortbildung , zwischen den verschiedenen Fortbildungsebenen koordinieren zu wollen, nachweisen.
Es besteht seit langem in der Fachliteratur Konsens darüber, daß eine solche Koordination und Kooperation zwischen den regionalen und überregionalen Fortbildungsstätten notwendig ist.
Auch im Fünften Jugendbericht wird die Notwendigkeit einer solchen Zusammenarbeit angesprochen.[730]
Eine Umsetzung dieses Anspruchs findet jedoch i. d. R. nicht statt.

Auch die Koppelung verschiedener Fortbildungsformen - also z. B. die Fortbildung in herkömmlicher Form als Lehrgang und die Fortbildung in Form von Institutionsberatung oder Projektfortbildung - wird i. d. R. nicht realisiert.
Auch die Notwendigkeit zu basisnäheren Fortbildungsformen wird zwar von den meisten bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen gesehen, jedoch nur ansatzweise in die Praxis umgesetzt.

Ebenso ist die Realisierung eines Verbundsystems, das sowohl eine Kooperation zwischen verschiedenen Fortbildungsebenen als auch zwischen verschiedenen Fortbildungsformen anstrebt, eher ein theoretisches Konstrukt als ein praktiziertes Modell.

Diese hier aufgeworfenen Fragen sind insgesamt mit dem seit langem diskutierten Theorie-Praxis-Problem in der Fortbildung und besonders in der überregionalen, vom konkreten Arbeitsfeld abgehobenen Fortbildung zu sehen.
Die Fortbildungsstätten versuchen, durch eine Verbesserung didaktisch-methodischer Möglichkeiten die entstehenden Diskrepanzen abzubauen.
Das Theorie-Praxis-Problem wird jedoch- und das zeigt die anhaltende

730)
vgl.: Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung, Berichte über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe ..., S. 208

Diskussion- ohne eine grundsätzliche strukturelle Veränderung der Fortbildungsformen nicht aufzulösen sein.

Ein weiteres Indiz dafür, daß die fachliche Diskussion der tatsächlichen Praxis voraus ist, ist die Auseinandersetzung um die E v a l u a t i o n von Fortbildung. Obwohl die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Überprüfung der Effektivität von Fortbildung und besonders auch der verschiedenen Fortbildungsformen unbestritten ist, findet sie in der Praxis i. d. R. nicht statt.

Die Fortbildung hat also diese grundsätzlichen übergreifenden Anforderungen nicht aufgegriffen, sondern ausschließlich Verbesserungen unter Beibehaltung des bestehenden organisatorischen und strukturellen Rahmens vorgenommen.

6. Fortbildung findet nach wie vor in "Lehrgangsform" statt

Obwohl in den letzten Jahren eine Reihe grundsätzlicher Überlegungen zur Neustrukturierung von bundeszentraler Fortbildung angestellt wurden, findet Fortbildung in der Regel in Form von Lehrgängen, Seminaren, Kursen etc. statt. Zu diesen werden Mitarbeiter einer Institution (oder z. T. auch mehrere Kollegen) aus dem gesamten Bundesgebiet delegiert.

Alternative organisationsstrukturelle Modelle wie z. B. I n s t i t u t i o n s b e r a t u n g oder P r o j e k t f o r t b i l d u n g , die sich u. a. dadurch unterscheiden, daß sich der Fortbildner zu den Fortzubildenden in die Institution begibt und ein gesamtes Team fortbildet,werden nur vereinzelt von den bundeszentralen Institutionen angeboten. Dabei muß ausgeklammert werden, daß das ISS ausschließlich Institutionsberatung und Praxisforschung durchführt und hierbei eine Ausnahme bildet.

Im Rahmen der dargebotenen Lehrgänge werden die unterschiedlichsten kurz- und langfristigen Fortbildungsformen, z. T. mit inte-

grierten Praxisphasen bzw. begleitender Beratung/Supervision vor Ort ausgeschrieben.

Einschneidende Veränderungen haben dagegen ausschließlich im didaktisch-methodischen Bereich stattgefunden.

7. Fortbildung: Der zentrale Stellenwert der Didaktik-Methodik

So konnte für die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen festgestellt werden, daß sich das Prinzip der T e i l n e h m e r o r i e n t i e r u n g , ein neues Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses und die Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen sowie der Einsatz moderner Medien und Methoden allgemein durchgesetzt hat. [731]

Zwischen den verschiedenen bundeszentralen Fortbildungsträgern besteht in dieser Frage auf einer allgemeinen Ebene Konsens, d. h., die genannten Prinzipien werden von allen Fortbildungsinstitutionen postuliert bzw. auch umgesetzt.
Im Vordergrund steht dabei der Versuch, Fortbildung nicht als rein kognitive W i s s e n s v e r m i t t l u n g zu verstehen, sondern auch die Ebene der V e r h a l t e n s ä n d e r u n g zu erreichen.

Einschränkend muß jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, daß der Grad der Allgemeinheit dieser Aussagen so hoch ist, daß der festgestellte Konsens zwischen den bundeszentralen Institutionen in dieser Frage nichts darüber aussagt, inwieweit in der Praxis der Fortbildung im didaktisch-methodischen Bereich ein vergleichbares Konzept angewendet wird.
Hinzu kommt, daß die didaktisch-methodischen Fragen bei den bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen i. d. R. nicht in Verbindung zu den Zielen und Inhalten der Fortbildung gesetzt werden.

---

731) vgl.: Kapitel 4.8 dieser Arbeit, S. 142 ff.

So konnte für die meisten Institutionen festgestellt werden, daß das wichtigste Prinzip, die Teilnehmerorientierung, ohne inhaltlichen Bezug zu den allgemeinen Zielsetzungen vertreten wird.

Die Veränderungen in der Fortbildung haben zwar dazu geführt, Mitbestimmung und Beteiligung der Teilnehmer an der Fortbildungsplanung und -durchführung in bestimmten Fragen als ein wichtiges Prinzip zu etablieren. Gleichwohl findet eine entsprechende Übertragung auf die Arbeitsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und auf die Klienten nicht statt.
So wird z. B. Demokratisierung als Element von Teilnehmerorientierung i. d. R. nicht auf den Arbeitsplatz des Sozialarbeiters, d. h. auf organisatorische und bürokratische Strukturen und deren Veränderung übertragen. Eine Partizipation der Klienten in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik findet ebensowenig statt wie eine Übertragung dieses Prinzips auf den Arbeitsplatz der Klienten.
So kann eine Realisierung von Mitbestimmung und Demokratisierung in der Fortbildung darüber hinweg täuschen, daß entsprechende Beteiligungskonzepte am Arbeitsplatz für den Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und für die Klienten nicht vorhanden sind.

Besonders die Analyse der Fortbildung im Bereich der "Leitung von Organisationen" hat sehr deutlich gezeigt, daß in den Sozialadministrationen bestehende Hierarchisierungen nicht infrage gestellt werden [732]. Auch die intendierten Konzeptionen von Teamarbeit oder "Leitung durch Beteiligung" stellen diese existierenden Strukturen nicht grundsätzlich zur Disposition, sondern haben vorrangig eine Effektivierung der Arbeit zum Ziel.

Die Mitbestimmung in der Fortbildung hat eine ähnliche Wirkung der Erhöhung der Effektivität von Fortbildung:
Indem der Sozialarbeiter seine Lernziele, -inhalte und -methoden

---

732)
vgl.: Punkt 5.4.3 dieser Arbeit, S. 303 ff.

mitbestimmt und damit eine partielle Autonomie des Lernprozesses "Eigenverantwortlichkeit" ermöglicht, wird seine Lernmotivation und damit die Effizienz von Fortbildung erhöht.
Die Praktizierung des Mitbestimmungsprinzips wird jedoch nicht als exemplarisches Lernfeld für entsprechende Veränderungen am Arbeitsplatz verstanden, sondern beschränkt sich ausschließlich auf die Fortbildung.
Die Diskussion um die Veränderung des didaktisch-methodischen Bereichs hält derzeit immer noch an, was z. B. die einschlägige Fachliteratur bestätigt.
Eine Effektivierung der Lernprozesse unter dem besonderen Aspekt der Verbesserung der Umsetzung des Gelernten in die Praxis ist dabei der Hauptaspekt der Auseinandersetzung.

Diese im Innengefüge geleisteten Veränderungen haben zwar dazu geführt, die Effektivität von Fortbildung zu erhöhen - obwohl es hierzu keine empirischen Belege gibt -, jedoch bewirken sie auf der anderen Seite, daß diese Fortbildung immer "exklusiver" wird: Einerseits werden von den Teilnehmern hohe Teilnahmevoraussetzungen verlangt [733], andererseits wird aufgrund der Langfristigkeit, der regionalen Begleitung der Gruppen, der Supervision etc. die durch die Fortbildung zu erreichende Zahl von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen immer geringer.

Dagegen wird die grundsätzliche Funktion von Fortbildung ebenso wenig diskutiert wie die Frage nach der Auswahl der Inhalte und der theoretischen Prämissen der Fortbildungskonzeptionen.

8. Fortbildungsinhalte: Der Warenkorb der Angebote

So erbrachte die Auflistung der Fortbildungsinhalte und -themen eine breite Palette verschiedenster Problemstellungen und Fragen. Es werden nahezu alle Arbeitsfelder der

---

733) vgl.: Kapitel 4.6 dieser Arbeit, S. 127 ff.

S o z i a l a r b e i t / S o z i a l p ä d a g o g i k thematisiert.
Eine Begründung für die Auswahl der Inhalte wird in der Regel nicht gegeben. Die Notwendigkeit von Fortbildung wird ganz allgemein mit der Tatsache gesellschaftlichen und sozialen Wandels und der damit zusammenhängenden Veraltung des in der Ausbildung Gelernten begründet.

Die verschiedenen Fortbildungsinstitutionen nehmen dabei Schwerpunktbildungen vor [734], und bestimmte Bereiche sind dadurch unterschiedlich stark bei den einzelnen Institutionen vertreten.

So werden die A r b e i t s f e l d e r : Jugendhilfe/Jugendarbeit/Heimerziehung, Kinderarbeit, Altenarbeit, Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern und Familienhilfe am h ä u f i g s t e n aufgegriffen.

Ü b e r g r e i f e n d werden Veranstaltungen zu Fragen beruflicher Identität, allgemeine Verbandsfragen/Betriebsführung, Erwachsenenbildung/Fortbildung, Methoden der Sozialarbeit, Supervision, Leitung in der Sozial- und Jugendhilfe und Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern von den meisten bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen angeboten.

Die Inhalte verändern sich dabei aufgrund veränderter Problemlagen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, daneben existieren Themen, die immer wieder von Bedeutung sind.
Nach wie vor sind Angebote bezogen auf unterprivilegierte Gruppen der Gesellschaft wie z. B. alte, kranke, behinderte, sozialbenachteiligte Personengruppen etc. (neben den oben genannten Bereichen) ein fester Bestandteil der Fortbildungsangebote.

Einen b e s o n d e r e n S t e l l e n w e r t nehmen bei den Fortbildungsthemen und -inhalten die M e t h o d e n d e r S o z i a l a r b e i t / S o z i a l p ä d a g o g i k (ein-

---

734)
vgl.: Kapitel 4.5 dieser Arbeit, S. 120 f.

schließlich der Supervision) sowohl quantitativ als auch qualitativ ein.
Qualitativ meint, daß im Bereich der Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik die am weitesten entwickelten konzeptionellen Vorstellungen - dies konnte besonders am Beispiel der langfristigen Supervisorenfort- und-weiterbildung aufgezeigt werden - vorliegen.

Dabei fand eine Abkehr (oder Weiterentwicklung) von den klassischen Methoden der Sozialarbeit statt, so daß Beratung, Therapie und Supervision - parallel zu entsprechenden Entwicklungen in der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik - die am häufigsten vertretenen Methoden darstellen.
Der methodische Bereich spielt auch insgesamt in den sog. Arbeitsfeldkursen eine wichtige Rolle, in diesen Lehrgängen steht sogar oft die Vermittlung methodischer Arbeitsansätze im Mittelpunkt. [735]

Ebenso wie die Auswahl der Fortbildungsinhalte keine nähere Begründung erfährt, werden die Fortbildungsziele nur auf einer allgemeinen Ebene benannt und nicht in Verbindung zu einer Funktionsbestimmung von Sozialarbeit gebracht.
Dennoch steht hinter diesen Zielsetzungen ein bestimmtes Verständnis von Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

9. Emanzipation als diffuse Leitidee

Obwohl das inhaltliche Konzept von Sozialarbeit/Sozialpädagogik, das den verschiedenen diskutierten Fortbildungskonzeptionen zugrunde liegt, nicht einheitlich charakterisierbar ist, sollen einige Tendenzen aufgezeigt werden.

So steht im Vordergrund der Konzepte nach wie vor eine am E i n z e l f a l l o r i e n t i e r t e S o z i a l a r b e i t ,

---

735) Diese zuletzt gemachte Feststellung kann nur als Hypothese angesehen werden und basiert auf einer Einschätzung der Programmausschreibungen für die einzelnen arbeitsfeldbezogenen Lehrgänge. Eine systematische, quantitative Auswertung dieser Fragestellung wurde jedoch nicht vorgenommen.

die gesellschaftliche Verursachungszusammenhänge aus ihren Überlegungen ausklammert und die Ideologie von selbst verschuldeten Problemlagen der Klienten vertritt. Die sozialarbeiterischen I n t e r v e n t i o n e n , die in der Fortbildung vermittelt werden, sind demzufolge auf die S y m p t o m e b e n e beschränkt und vermögen nicht, grundsätzliche Strukturen und gesellschaftliche Zusammenhänge zu erfassen.
Nicht die gesellschaftlichen Bedingungen und institutionellen Gegebenheiten werden verändert, sondern die Klienten und sozialen Fachkräfte werden an diese angepaßt.

Dies gilt besonders für die Mehrheit der Fortbildungskonzeptionen im Bereich der Methoden der Sozialarbeit [736] und Supervision [737], für die nachgewiesen werden konnte, daß sie - ob unbewußt oder intendiert, sei dahingestellt - vorrangig die Funktion sozialer Kontrolle wahrnehmen.

Auch ein Teil der Konzeptionen im Bereich von Fortbildung für Leitung von Organisationen [738] hat entsprechend Kriterien effizienten Arbeitens, Leistungssteigerung und Erhöhung von Arbeitszufriedenheit als zentrale Momente: Leitung dient hier vorrangig der Erhaltung des Status quo in den sozialen Institutionen.

Dort, wo Bezug auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen sozialer Arbeit genommen wird, werden bestehende gesellschaftliche Verhältnisse grundsätzlich bejaht. Sie werden als veränderungsbedürftig dargestellt, jedoch basieren entsprechende Reformvorstellungen und alternative Konzepte auf der Vorstellung, daß Sozialarbeit autonom Veränderungen im sozialen Bereich initiieren kann.

Dort, wo E m a n z i p a t i o n als Zielsetzung von Sozialarbeit in den Fortbildungskonzeptionen gefordert wird, f e h l t

---

736) vgl.: Punkt 5.2 dieser Arbeit, S. 158 ff.
737) vgl.: Punkt 5.3 dieser Arbeit, S. 212 ff.
738) vgl.: Punkt 5.4 dieser Arbeit, S. 287 ff.

wiederum eine Analyse von Realisierungschancen und Grenzen emanzipatorischer Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Dies müßte auf der Grundlage der gesellschaftlichen Voraussetzungen und der Reflexion gesellschaftlich bedingter Widersprüche, denen Sozialarbeit unterliegt und die Emanzipation eröffnen, basieren.

Emanzipation wird weniger als kollektive Emanzipation im Sinne kollektiven politischen Handelns verstanden, denn als eine diffuse Leitidee, deren Notwendigkeit mit moralischen und ethischen Werten begründet wird.
Insofern bleibt die Orientierung an Emanzipation oft eine Leerformel und die Umsetzung in die verschiedenen Arbeitsfelder bleibt ebenso aus wie die konkrete Bestimmung, welche Gruppen sich aus welchen Abhängigkeiten mit welchen Wegen, Mitteln und Zielen emanzipieren sollen.

Dieser fehlende Bezug auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen sozialer Arbeit impliziert, daß die Fortbildung ausschließlich eine individuelle Qualifizierung für den konkreten Arbeitsplatz betreibt und politische Bildung ausklammert.

10. Fortbildungsziele: Im Vordergrund steht die individuelle Qualifizierung [739]

Bezüglich der durch die bundeszentrale Fortbildung angestrebten Ziele ist festzustellen, daß insgesamt eine individuelle Qualifizierung i. S. der Erhöhung beruflicher und persönlicher Kompetenzen angestrebt wird.
Die angezielten Qualifikationen werden dabei arbeitsplatzbezogen gesehen, d. h., bei der Veränderung persönlicher Einstellungen und Verhaltensweisen werden diese im Zusammenhang mit den Auswirkungen auf den Arbeitsplatz und die dort entstehende berufliche Identität gesehen.
Es werden nicht nur Wissensinhalte vermittelt, sondern es wird auch

---

739) vgl. auch Kapitel 6.3, S. 341 ff.

Verhaltensänderung intendiert.

Es werden i. d. R. auch nicht mehr reine Selbsterfahrungsgruppen oder gruppendynamische Veranstaltungen angeboten, die keinen direkten Bezug zum Arbeitsfeld haben; jedoch finden sich in den meisten Konzepten gruppendynamische Elemente in unterschiedlichem Umfang.

Diese Hypothese findet vor allem auch eine Bestätigung durch die Analyse der allgemeinen Fortbildungsziele, wie sie unter 4.4 vorgenommen wurde.
Dort konnte verdeutlicht werden, daß Fortbildung im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel und damit zusammenhängenden neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen bezogen auf den Arbeitsplatz gesehen wird, daß Fortbildung also individuelle Wissens- und Ausbildungsdefizite abbauen helfen soll.
Dabei wird auch die Ebene der persönlichen Einstellungs- und Verhaltensänderung einbezogen, jedoch werden politische Lernziele, die auf einer konkreten Funktionsbestimmung von Sozialarbeit basieren, in die allgemeinen Lernziele kaum aufgenommen.

Er werden also vor allem persönliche und berufliche Qualifikationen vermittelt, die den Umgang mit Klienten, Kollegen, Vorgesetzten betreffen und allgemeine Strukturbedingungen der Institution tangieren. In diese Lernziele gehen die jeweiligen Trägerinteressen ein. Dagegen werden Lernziele, die politische Bewußtseinsbildung und eine allgemeine gesamtgesellschaftliche Einordnung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und die Reflexion daraus abzuleitender politischer Handlungsperspektiven ermöglichen, nur von einzelnen Institutionen angestrebt. D. h. auch, daß eine Synthese von beruflicher und politischer Bildung, wie sie von einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung gefordert wird, nicht geleistet wird.

Bundeszentrale Fortbildung erhält damit für die sozialen Fachkräfte die Funktion der Qualifikation und politischen Sozialisation.

So ist Hauptinhalt der Fortbildung die individuelle Berufsertüchtigung, einhergehend mit einer direkten oder indirekten Vermittlung eines bestimmten Bildes von Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Indem nämlich der Status quo von den der sozialen Arbeit zugrunde liegenden Arbeitsbedingungen, Organisationsstrukturen etc. nicht infrage gestellt wird, wird dieser als aufrechtzuerhaltender vermittelt.
Die Funktion der politischen Sozialisation wird dabei in der Konzeption nicht offengelegt und z. B. in den Lernzielen ausgeführt, sondern findet vielmehr in Form eines "heimlichen Lehrplans" statt. D. h., die Fortbildung gibt sich den Schein politischer Neutralität, bewirkt aber bei den betroffenen Sozialarbeitern/Sozialpädagogen eine politische Bewußtseinsbildung im Sinne der Stabilisierung herrschender Konzeptionen und Praxis in der sozialen Arbeit. Welche Bedeutung das Primat der individuellen Qualifizierung und das Ausklammern politischer Bildung für die soziale Arbeit haben, soll im anschließenden Kapitel ausführlicher erfragt werden.

6.3 Zum Professionalisierungsverständnis in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung: Professionalisierung als Spezialisierung und "Anpassungsqualifizierung"

An dieser Stelle soll das den Fortbildungskonzeptionen zugrunde liegende Professionalisierungsverständnis - als eine der zentralen Untersuchungsfragen - nochmals zusammenfassend reflektiert und in seinen Auswirkungen auf die Sozialarbeit/Sozialpädagogik diskutiert werden.

Es wurde bereits auf den Zusammenhang zwischen Beratung, Therapie und der Professionalisierung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen hingewiesen [740]: Im Selbstverständnis des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen geben diese Methoden ihm einen erhöhten Status, eine neue Identität und erweiterte Handlungskompetenz. Sie werden dadurch als eine Möglichkeit angesehen, aus dem Rollenkonflikt des "doppelten Mandats" herauszukommen, indem eine scheinbar neutrale Position bezogen wird.
Insgesamt kann diese Entwicklung auch zur Erhöhung von Arbeitszufriedenheit unter den Sozialarbeitern/Sozialpädagogen beitragen.

In ähnlicher Weise eröffnen Fort- und Weiterbildungsangebote für Supervisoren den Sozialarbeitern/Sozialpädagogen ein neues Berufsfeld, häufig verbunden mit einem beruflichen Aufstieg,und geben die Möglichkeit, einen Expertenstatus einzunehmen.

Die Professionalisierung in der bundeszentralen Fortbildung hat weiterhin die besondere Funktion, vor allem Multiplikatoren und leitende Fachkräfte fortzubilden bzw. befähigte Sozialarbeiter zu Multiplikatoren zu qualifizieren.
D. h., Professionalisierung ist hier verbunden mit der Chance zur Höherqualifizierung im Sinne eines durch die Fortbildung zu erreichenden beruflichen Aufstiegs.

Wir haben dagegen ein Verständnis von P r o f e s s i o n a l i -

---

740)
vgl.: Kapitel 5.2.4 dieser Arbeit, S. 186 ff.

sierung entwickelt [741], das diese als ein Instrument politisch und emanzipatorisch verstandner Sozialarbeit ansieht. Sie ergreift ihrem Selbstverständnis nach Partei für die Interessen und Bedürfnisse ihrer Adressaten und strebt gemeinsame gesellschaftliche Veränderungsprozesse zur Realisierung von mehr Demokratie und Emanzipation an.
Ein kritischer Professionalisierungsbegriff - wie er hier entwikkelt wurde - setzt also beim Sozialarbeiter die Entwicklung von vielfältigen Eigenschaften voraus:
Er muß sowohl die sozio-ökonomischen Zusammenhänge und gesellschaftlichen Außenbedingungen seiner Arbeit kennen als auch über eine entsprechende Handlungskompetenz verfügen, die die verschiedenen sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Interventionsformen umfaßt und adäquat einsetzt im Sinne der Umsetzung von Emanzipationsprozessen, die gemeinsam mit den Klienten durchgeführt werden. [742]

Die vorliegende Analyse bundeszentraler Fortbildung im Bereich Beratung, Therapie und Supervision kommt dagegen zu dem Ergebnis, daß in der Fortbildung einseitig die Methoden und individuellen Qualifikationen zu ihrer Anwendung im Mittelpunkt der Professionalisierung liegen. Diese bedingen nicht die Konstitution einer sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Theorie bzw. werden mit einer solchen in Verbindung gebracht, sondern stellen "Lösungstechniken für bestimmte Probleme" dar.
Eine Reflexion gesellschaftlicher Voraussetzungen von Sozialarbeit und der institutionellen Arbeitsbedingungen fehlt, die Qualifizierung der sozialen Fachkräfte bezieht sich ausschließlich auf einen Teilbereich.

Damit wird in der bundeszentralen Fortbildung eine Professionalisierung nach dem Typ des "sozialtherapeutischen Experten" (Alheit)

---

741) vgl.: Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit, S. 27 ff.
742) vgl.: Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit, S. 15 ff.

vorgenommen.
Dieser interveniert nur noch auf der Ebene der psychosozialen Probleme der Klienten. Eine Verbindung dieser Methoden mit anderen auf soziale und gesellschaftliche Verhältnisse gerichteten Veränderungsstrategien findet nicht statt.
Die sozialen Fachkräfte entwickeln zwar über ihr neues Selbstverständnis als Berater/Therapeut eine neue Legitimität ihrer Arbeit und geben eine (Teil-)Antwort auf gesellschaftlich bedingte Prozesse von Identitätsverlust etc. Es gelingt damit jedoch nicht, auch die Ursachen dieser allgemeinen Krisen allumfassend anzugehen, vielmehr findet eine Intervention auf der Symptomebene bzw. auf einem Teilbereich der Problemlagen der Klienten statt.

Die Kritik, daß durch Professionalisierung eine einseitige Spezialisierung bewirkt wird, hat m. E. auch Gültigkeit für die Professionalisierung, wie sie durch die Konzeptionen im Bereich der S u p e r v i s i o n s f o r t - u n d - w e i t e r b i l d u n g vertreten wird.
Insgesamt zielen dort die Ausbildungskonzepte auf die individuelle berufliche Qualifizierung und Spezialisierung für die Supervisorentätigkeit. Den Teilnehmern erschließen sich neue Berufsfelder und die Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs, der jedoch Loyalität gegenüber dem Träger und dem politischen und gesellschaftlichen System voraussetzt.

Professionalisierung in der Supervisionskonzeption der Akademie des Deutschen Vereins bedeutet z. B. eine spezifische Ausbildung mit spezifischen Fähigkeiten und Kenntnissen, ohne daß diese in Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen und den gesellschaftlichen Voraussetzungen derselben gebracht werden.

Hier findet eine bloße Pseudoverwissenschaftlichung [743] und Spezialisierung statt mit dem Ziel eines beruflichen Aufstieges.

Auch die Konzeption des Burckhardthauses Gelnhausen vermittelt vorrangig Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich methodischen Arbeitens; der Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen und gesellschaftlichen Voraussetzungen derselben wird eher postuliert, denn tatsächlich hergestellt.

Die Akademie Münster strebt ein Gleichgewicht zwischen der Reflexion individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen beruflicher Konflikte an - ihr Professionalisierungsverständnis kommt dem hier entwickelten noch am nächsten.
Es fehlt jedoch ein direkter Einbezug der Klienten in den Lernprozeß.

Bezieht man die beschriebenen formalen Bedingungen der Supervisorenfort- und -weiterbildung in die Überlegungen mit ein, daß nämlich die Zulassungsbedingungen eine einseitige Auslese der für die Supervisorenausbildung zuzulassenden Teilnehmer bewirken [744], so ist abschließend festzustellen, daß die Supervisorenfortbildung eine Art "Elitefortbildung" für spätere Führungskräfte in der sozialen Arbeit darstellt.
Diesen Teilnehmern wird durch die Fortbildung der beruf-liche Aufstieg möglich, sie werden Teil der leiten-

---

743)
vgl.: Kapitel 5.3.4 dieser Arbeit, S. 267 ff.
Am Beispiel der Akademie des Deutschen Vereins wird deutlich, daß verallgemeinerbare Aussagen über die Konzeption einer Fortbildungsinstitution nur begrenzt möglich sind, da für die verschiedenen Themenschwerpunkte und Kurstypen ganz unterschiedliche, z. T. gegensätzliche Konzepte entwickelt wurden. Während z. B. die Supervisorenfortbildung der Akademie des Deutschen Vereins ein Verständnis von Supervision entwickelt, das diese als Methode der Anpassung, Kontrolle und Effektivierung der Arbeit ansieht, geht die Konzeption für Leitung von Organisationen davon aus, Leitungsfunktion als Innovationsstrategie im Sinne einer zielgruppenorientierten Sozialarbeit einzusetzen. Hier wird offensichtlich, daß die für die Kurse zuständigen Fachlichen Leitungen und Referenten einen Spielraum der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Arbeit haben.

744)
vgl.: Kapitel 5.3.2 dieser Arbeit, S. 219 ff.

den Fachkräfte in den Sozialadministrationen. Die Teilnahme an der Weiterbildung wird von den Arbeitgebern auch oft durch Freistellung, finanzielle Zuschüsse etc. unterstützt und erscheint somit als G r a t i f i k a t i o n , die wiederum vom fortgebildeten Sozialarbeiter bestimmte Leistungen im Interesse der Institution verlangt.

Bezieht man in die bisher angestellten Überlegungen noch die Fortbildung im Bereich der Leitung von Organisationen [745] ein, so läßt sich der allgemeine Schluß ziehen, daß die langfristige Fortbildung eine Professionalisierung im Sinne einer S p e z i a l i s i e r u n g durch die Vermittlung berufsbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten anstrebt, ohne daß diese im Zusammenhang mit institutionellen Rahmenbedingungen sozialer Arbeit und den politisch-sozialen Verursachungszusammenhängen von Sozialarbeit notwendig machenden Lebensbedingungen vermittelt werden.

Professionalisierung führt hier also nicht zu einem "Syndrom spezifischer Handlungspotentiale" (Otto) [746], sondern zu einer e i n s e i t i g e n p a r t i e l l e n Q u a l i f i z i e r u n g .
Diese Feststellung findet ihre Bestätigung u. a. auch darin, daß die vermittelten Inhalte und Lernziele auf i n d i v i d u e l l e F ä h i g k e i t e n und W i s s e n s v e r m i t t l u n g abzielen. So wird auch Fortbildung in Methoden, Selbsterfahrungsgruppen etc. weit stärker angeboten als sog. Theorieveranstaltungen, die kaum ausgeschrieben werden.

Obwohl die hier erzielten Ergebnisse sich ausschließlich auf die exemplarische Analyse dreier wichtiger Fortbildungsbereiche: Methoden der Sozialarbeit, Supervision und Leitung von Organisationen beziehen und sog. arbeitsfeldbezogene Angebote nicht untersucht wurden, wurde die Hypothese aufgestellt, daß gerade auch in

---

745) vgl.: Punkt 5.4 dieser Arbeit, S. 287 ff.

746) vgl.: Otto, H.-U.: Professionalisierung als gesellschaftliche Neuorientierung ..., S. 420

den arbeitsfeldbezogenen Kursen die Vermittlung von methodischen Fähigkeiten in spezifischen Arbeitsgebieten ein Hauptinhalt der Fortbildung ist. Auch hier findet die geforderte übergreifende Reflexion der grundsätzlichen gesellschaftlichen Funktion von Sozialarbeit in einem spezifischen Feld bzw. die Analyse der institutionell-organisatorischen Bedingungen sozialer Arbeit nicht statt.

Die Auswirkungen des hier beschriebenen Professionalisierungsverständnisses bundeszentraler Fortbildung auf die Sozialarbeit/Sozialpädagogik sollen im weiteren auf drei zentralen Ebenen dargestellt werden:

- Professionalisierung als Spezialisierung bewirkt eine Distanzierung von den Klienten sozialer Arbeit.
- Professionalisierung im Sinne des Expertentums bewirkt eine Entmündigung des Klienten und des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen.
- Professionalisierung hat damit auf das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen insgesamt eine entpolitisierende Wirkung.

Professionalisierung als Spezialisierung distanziert den Sozialarbeiter von den Klienten sozialer Arbeit

Auf diesen Aspekt der Wirkung einer einseitigen Professionalisierung weisen Pfaffenberger [747] und Alheit [748] hin.
Die Klienten werden zu Objekten sozialarbeiterischen Handelns. Der Sozialarbeiter als E x p e r t e für einen bestimmten Teilbereich tritt zwischen Verwaltung und Klient als "Puffer". Seine Spezialisierung zerstückelt den Bezugsrahmen sozialer Arbeit und den Lebenszusammenhang der Klienten, der Sozialarbeiter fühlt sich nur noch für bestimmte Teilbereiche, bearbeitbare Segmente zuständig.

---

747) vgl.: Pfaffenberger, H.: Professionalisierung und Spezialisierung ..., S. 367

748) vgl.: Alheit, P.: Professionalisierung ..., S. 22 ff.

Dadurch nimmt er den Klienten nicht mehr in seiner ganzen Problematik wahr, eine Solidarisierung mit ihm wird unmöglich.
Galper konkretisiert die durch eine Professionalisierung als Spezialisierung eintretende Wirkung dahingehend, daß der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge durch die der Professionalisierung innewohnenden "funktionalen Spezifität" klientele Probleme als technische behandelt:

"Dieser Aspekt des Professionalismus unterstützt einen ganz bestimmten Ansatz zum Problemlösen, der in der Gesellschaft insgesamt vorhanden und den Zielen gerade entgegengesetzt ist, um die es eigentlich geht. Wenn nämlich soziale Probleme zum Anliegen von Leuten werden, die von Berufs wegen damit befaßt sind, dann wird damit eine Domäne geschaffen, innerhalb deren Probleme und ihre Lösung als 'technische' statt als strukturelle und politische Aufgabe angesehen werden können.
Die Vorzüge, die darin liegen, daß sich die Aufmerksamkeit des Fachmanns auf einen eng begrenzten Bereich richtet, und daß die ihm zur Verfügung stehenden technologischen Möglichkeiten hervorgehoben werden, schränken nämlich die Interpretation der Probleme und die Formulierung entsprechender Lösungen auch wieder ein." 749)

Die von diesen Professionalisierungsmustern geforderte "emotionale Neutralität" und Unparteilichkeit bewirken des weiteren, daß der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge - so Galper - sich von den Klienten und deren Lebenssituation distanziert:

"Zugleich sorgt die 'Objektivität' dafür, daß er (der Sozialarbeiter, A. E.) das Ausmaß an Leiden, das in der Gesellschaft vorhanden ist, und seine relative Machtlosigkeit diesem Leiden gegenüber nicht mit letzter Klarheit wahrnimmt." 750)

---

749) Galper, J. H.: Soziale Dienste und politische Systeme, Freiburg 1978, S. 134

750) ebenda, S. 138; vgl. auch: ebenda, S. 142 f.

Professionalisierung entmündigt die Klienten sozialer Arbeit und die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen selbst

Illich, I. u. a. beschreiben auf allgemeiner Ebene die Auswirkungen einer zunehmenden Spezialisierung von Berufen und das ausgedehnte Expertentum für den Adressaten entsprechender Dienstleistungsberufe und legen dabei den entmündigenden Charakter solcher Institutionen offen. 751)

"Sie (die Dienstleistungen, A. E.) nehmen den Leuten ihre Autonomie, indem sie diese - durch rechtliche Maßnahmen, Eingriffe in die Umwelt und soziale Veränderungen - zwingen, Wohlfahrtskonsumenten zu werden." 752)

Nach Illich entscheiden die Experten darüber, welche Bedürfnisse der einzelne hat (oder haben sollte), wer Klient oder Patient ist, was "normal" und was "abweichend" ist und mit welchen Mitteln dem einzelnen geholfen werden kann. 753)
Dabei steht nicht der Mensch im Vordergrund der Bemühungen, sondern der "Fall", den er darstellt:
"Er (der Fachmann, A. E.) befaßt sich zunehmend eher mit Fällen als mit Personen; er befaßt sich mit den Störungen eines Falls, nicht mit den Beschwerden des einzelnen Menschen; er wahrt eher die Interessen der Gesellschaft als die des Individuums." 754)

McKnight sieht in der Spezialisierung ein Spiegelbild der Gesellschaft und kommt auch zu dem Ergebnis, daß diese Spezialisierung eine Zerstückelung des Lebensbereiches der Klienten zur Folge hat:
"Da die Systeme ein Sortiment verwalteter Teile sind, wird der

---

751) vgl.: Illich, I. u. a.: Entmündigung durch Experten, Zur Kritik der Dienstleistungsberufe, Reinbek bei Hamburg 1979
752) ebenda, S. 9
753) vgl.: ebenda, S. 14 ff.
754) ebenda, S. 17

Kunde notwendigerweise als ein Sortiment verwaltbarer Teile, jedes mit seinem eigenen Service-Monteur, verstanden und behandelt." [755]

Einhergehend mit dieser Spezialisierung sieht McKnight ferner eine ausschließlich auf das Individuum bezogene Problemdefinition:

"Da du das Problem bist, geht man davon aus, daß ich, der professionalisierte Dienstleistende, die Antwort bin. Deine Angehörigen sind nicht die Antwort. Die politische, soziale und ökonomische Umwelt ist nicht die Antwort. Es ist andererseits auch unmöglich, daß es keine Antwort gibt. Ich, der Experte, bin die Antwort." [756]

Diese hier beschriebene Wirkung der Spezialisierung - die entmündigende Funktion für den Adressaten und die einseitig auf das Individuum bezogene Intervention - hat auch Gültigkeit für einen bestimmten Typ der Professionalisierung in der Sozialarbeit, den Kunstreich als "klinische Professionalität" definiert.

Kunstreich kommt aufgrund einer (nicht repräsentativen) Befragung von Sozialarbeitern zu drei Typen von Professionalität:

1. personalisierende Professionalität
2. klinische Professionalität
3. solidarische Professionalität [757]

Die personalisierende Professionalität läßt sich vor allem dadurch charakterisieren, daß bei der Interpretation der sozialen Lage der Betroffenen gesellschaft-

---

755) McKnight, J.: Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe, in: Illich, I. u. a.: Entmündigung durch Experten ..., S. 47

756) ebenda, S. 49 (Hervorhebung von McKnight)

757) vgl.: Kunstreich, T.: Der institutionalisierte Konflikt, Offenbach 1975, S. 135 ff.

liche Zusammenhänge fast gar nicht reflektiert werden. Probleme werden ausschließlich aus dem Verhalten des einzelnen, seiner mangelhaften Fähigkeiten etc. abgeleitet und es wird auf einer Ebene der durch Gesetze festgelegten Hilfen interveniert.

"Beziehen wir das tragende Element dieser Identitätsstrategie: die Personalisierung gesellschaftlicher Zusammenhänge, auf die objektiven Bedingungen des strukturellen Konflikts: die Klassenlage der Betroffenen als überwiegend nicht oder nur wenig qualifizierte Lohnarbeiter und die Klassenlage der Sozialarbeiter als vermittelnde Lohnarbeiter, so läßt sich feststellen: Die in dieser Personalisierung liegende Dichotomisierung von Individuum und Gesellschaft gestattet es der personalisierenden Professionalität, die gesellschaftlichen Bedingungen weitgehend auszugrenzen bzw. auf Bedingungen der Persönlichkeitsstrukturen zu reduzieren. Dieselbe Dichotomisierung bedeutet allerdings auch eine weitgehende Gleichsetzung der Interessen von Staat und Individuum, so daß der subjektiv vermeinte Sinn der Gesetze mit der eigenen Hilfsmotivation identifiziert werden kann." [758]

Die klinische Professionalität orientiert ihre Berufsinhalte an denen von Arzt, Psychologen etc. und sieht den eigenen Status als Spezialist bzw. Experte. Die Lebenslage der Klienten wird wiederum aus den psychischen Bedingungen der Individuen erklärt und von gesellschaftlichen abgegrenzt, interveniert wird mit auf das Individuum bezogenen Hilfsmaßnahmen, die sich jedoch durch einen höheren Grad von "Verwissenschaftlichung" auszeichnen.

Während die personalisierende und klinische Professionalität also in ihrem Kern übereinstimmen, nämlich in der "Reduktion der Schwierigkeiten des 'Klientels' auf Persönlichkeitsdefizite" [759], interpretiert die solidarische Professiona-

---

758) ebenda, S. 144
759) ebenda, S. 153

l i t ä t die Schwierigkeiten ihrer Adressaten aufgrund der Klassenlage der Klienten und damit zusammenhängender Lebensbedingungen und Konflikte.
Der darin liegende strukturelle Konflikt wird von den Sozialarbeitern auch subjektiv als Widerspruch erfahren und der teilweise Kontrollcharakter sozialarbeiterischer Maßnahmen durchschaut, was zu einem identitätsbedrohenden Konflikt führen kann. [760]

Dieser Konflikt und damit auch seine Bewältigung wird jedoch in der bundeszentralen Fortbildung nicht zugelassen: Solidarität mit den Klienten der Sozialarbeit und kollektive Lernformen finden nicht statt.
Lernen wird in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung vielmehr als individuelles Lernen verstanden, kollektive Lernformen und vor allem kollektive und politische Handlungsformen sind nicht intendiert. Der Handlungsbegriff wird vielmehr reduziert auf die individuelle Umsetzung der gelernten Techniken/Methoden in die jeweilige Praxis des einzelnen Teilnehmers, ohne daß dabei Bezug auf institutionelle und organisatorische Bedingungen und deren Veränderungsnotwendigkeit genommen wird.

Das Professionalisierungsverständnis der bundeszentralen Fortbildungskonzeptionen kommt der "klinischen Professionalität" am nächsten.
Der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge konstituiert sich als Experte, in Abhebung von der Verwaltung. Die Veränderungsbedürftigkeit der Sozialadministration sieht er nur noch darin, diesen Expertenstatus zu festigen [761] und nicht mehr darin, hierarchische Strukturen abzubauen und eine an der kollektiven Emanzipation ihrer Klienten orientierte Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu verwirklichen.

Identitätskrisen, wie sie für die solidarische Professionalität beschrieben wurden, können dabei aufgrund der relativen Überein-

---

760)
vgl.: ebenda, S. 159
761)
vgl.: ebenda, S. 150 f.

stimmung von eigenen Interessen mit denen der Institution und aufgrund der Negation von Interessenantagonismen zwischen Staat und Individuum nicht auftreten.
Für Kunstreich ist die klinische Professionalität eine "angemessene" Reaktion auf den Wandel in der sozialen Arbeit und der dadurch eingesetzten Effizienzprobleme:
"Die 'Funktionsverschiebung' verlangte neue Handlungsmuster, die nach weitgehendem Wegfall materieller Hilfen die Vergabe (wachsender) nichtmaterieller Hilfen möglich machte und diese auch legitimierte - ohne aber prinzipiell die Individualisierung und Personalisierung sowohl der Ursachen für Hilfebedürftigkeit als auch der Maßnahmen in Frage zu stellen. Genau dies leistet das "klinische" Legitimationsmuster, dessen Kennzeichen u. a. ist, nicht u n s p e z i f i s c h zu personalisieren (...), sondern s p e z i f i s c h , d. h. durch Bezug auf 'wissenschaftliches Wissen' und erlernbare, 'wissenschaftlich' begründete Methoden ein besonderes, von 'normalen' Beziehungen unterschiedenes Verhältnis zum 'Klienten' zu haben, zu dessen 'Behandlung' eben dieses Wissen Voraussetzung ist." 762)

Diese Merkmale treffen in besonderem Maße auf Beratung, Therapie und Supervision in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu: Hier werden Probleme der Klienten bzw. der Sozialarbeiter individualisiert behandelt, während andere Veränderungsstrategien nicht zugelassen werden.

Solange die Veränderungsnotwendigkeit sozialer Institutionen bzw. deren Einflußnahme auf das Handeln des Sozialarbeiters nicht berücksichtigt werden, wird den Sozialarbeitern suggeriert, daß notwendige Veränderungen bei ihnen selbst ansetzen müssen.
Wenn sie damit scheitern, wird der Fehler bei der eigenen Person gesucht, da gesellschaftliche und institutionelle Problemzusammenhänge nicht erkannt werden.

Damit macht Fortbildung auf der Ebene der Sozialarbeiter dasselbe,

762)
ebenda, S. 174 (Hervorhebung von Kunstreich)

was die Sozialarbeiter mit den Klienten machen: K o n f l i k t e i n d e r A r b e i t d e s S o z i a l a r b e i t e r s und P r o b l e m e d e r K l i e n t e n erscheinen hier wie da als i n d i v i d u e l l bedingt und müssen deshalb individuell angegangen werden.

Ebenso wie der Klient sozialer Arbeit durch die Form der im Typ der "klinischen Professionalität" enthaltenen Intervention entmündigt wird, da ihm jegliche Kompetenz, seine Probleme autonom zu lösen, abgesprochen wird, wird der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge durch den Supervisor entmündigt. Beiden - Klienten und Sozialarbeitern - wird suggeriert, daß sie des Experten bedürfen, um ihre Probleme zu lösen und ihre berufliche bzw. private Situation zu verändern.

Professionalisierung als Spezialisierung wirkt auf das Handlungsverständnis der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen entpolitisierend

Die beschriebenen Merkmale der Professionalisierung - die Distanzierung von den Klienten, die Entmündigung der Klienten und der Sozialarbeiter, die partielle Intervention auf individueller, psychosozialer Ebene - haben eine entpolitisierende Wirkung. Es findet eine einseitige Hinwendung zu bestimmten Kompetenzen/Methoden statt, während andere Lösungsstrategien ausgeklammert werden. Dadurch werden vor allem s y s t e m k o n f o r m e , g e s e l l s c h a f t l i c h g e w ü n s c h t e L ö s u n g s m u s t e r in der sozialen Arbeit praktiziert, die sich auf das Individuum beschränken und "größere" gesellschaftliche und politische Lösungen ausklammern.

Wie Böhnisch/Lösch [763] zeigen, führt das hier beschriebene Professionalisierungsverständnis zwar zu einer teilweisen methodischen Verbesserung der Arbeitskraft, blendet jedoch die Veränderungsbedürftigkeit des institutionell-organisatorischen Rahmens aus. Dies

763) vgl.: Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters ..., S. 37

birgt damit die Gefahr in sich, daß der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge eine scheinautonome Position gegenüber der Sozialadministration einnimmt, indem ihm die Kompetenz zur Veränderung institutioneller Bedingungen abgesprochen wird.
Dieser "professionelle Autonomieanspruch" bewirkt weiter, daß der Sozialarbeiter ein neues berufliches Selbstbild erhält, das als Lösung aus dem Konflikt des "doppelten Mandats" und daraus entstehender Berufskrisen fungiert. Damit fördert diese Professionalisierung Berufszufriedenheit und blendet wiederum notwendige soziale und gesellschaftliche Veränderungen aus dem Blickfeld des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen aus.

Politische Veränderungsmöglichkeiten sowohl für die Arbeitsbedingungen der sozialen Fachkräfte als auch für die Lebenssituation der Klienten werden aufgrund der Individualisierung von Problemlagen nicht mehr gesehen und beide Bereiche - gesellschaftliche und individuelle Lebensbedingungen - werden nicht in Zusammenhang gesetzt.

Die Solidarisierung Betroffener in den verschiedenen Lebensbereichen als Grundlage einer Veränderung der Lebenssituation erscheint ebensowenig als Zielsetzung von Sozialarbeit wie eine entsprechende Solidarität zwischen den Sozialarbeitern an ihrem Arbeitsplatz mit dem Ziel kollektiven Handelns angestrebt wird.

Dieses Professionalisierungsverständnis bewirkt insgesamt, daß weder eine "kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsrolle" (Vogel) [764] bzw. eine "gesellschaftliche Analyse der Berufssituation" (Otto) [765] erfolgt. Noch wird eine Synthese beruflicher und politischer Bildung geleistet, die davon ausgeht, im Zusammenhang mit dem Qualifizierungsprozeß gesellschaftliche

---

764) vgl.: Vogel, R. M.: Fortbildung im sozialen Wandel ..., S. 309

765) vgl.: Otto, H.-U.: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung ..., S. 420 f.

Zusammenhänge zu erkennen und Durchsetzungsmöglichkeiten sozialer Interessen zu erarbeiten. [766]

Die Fortbildung trägt damit insgesamt dazu bei, bestehende Hierarchisierungen in den sozialen Institutionen und Segmentierungen von Problemen der Klienten in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu fördern. [767]

Eine technokratische Auffassung von Fortbildung, die ausschließlich die für ihren Methodenbereich relevanten Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt und deren Einbettung in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und institutionelle Bedingungen außer acht läßt, läuft Gefahr - trotz scheinbarer Neutralität - der Sicherung der bestehenden strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu dienen.

So kommt auch Galper aufgrund seiner Analyse zu der abschließenden Einschätzung, daß "der Professionalismus, wie er sich im Kontext unserer Gesellschaft herausgebildet hat, keine progressive Kraft ist. Auf soziale Veränderungen wirkt er sich eher in konservativem Sinne aus, und für den einzelnen Angehörigen der Profession als Mensch und Person kann er zerstörerisch sein" [768].

Zusammenfassung

Professionalisierung in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung zielt vorrangig auf kompensatorische Bildungsangebote ab, indem der zu qualifizieren-

---

766) vgl.: Weick, E.: Überlegungen zur Synthese ..., S. 59

767) vgl.: Dreisbach, D.: Zur bürokratischen Organisation der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, S. 41 ff.

768) Galper, J. H.: Soziale Dienste ..., S. 145

den Arbeitskraft fehlendes Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden im Sinne der Anpassung an neue Erkenntnisse und Techniken im Arbeitsfeld.

Damit wird die im Strukturplan beschriebene Notwendigkeit, daß sich Weiterbildung an "wachsende und wechselnde berufliche und gesellschaftliche Anforderungen" [769] anpassen muß, um dadurch mit dem technischen und wissenschaftlichen Fortschritt Schritt halten zu können, erfüllt. Den Teilnehmern der Fortbildung wird gleichzeitig die dafür notwendige Mobilität und Disponibilität im Sinne einer Bereitschaft zur ständigen Anpassung an veränderte Anforderungen vermittelt.
Diese Form von Bildung wird auch als "Anpassungsqualifizierung" [770] bzw. "Anpassungsfortbildung" [771] bezeichnet.

Die Funktion bundeszentraler Fortbildung in der hier beschriebenen Form von A n p a s s u n g s f o r t b i l d u n g liegt also vorrangig im Bereich von i n d i v i d u e l l e r Q u a l i f i k a t i o n s e r h a l t u n g u n d - e r w e i t e r u n g .
Damit erhält sie auch die Aufgabe, dem b e r u f l i c h e n A u f s t i e g des einzelnen dienlich zu sein und im Rahmen des allgemeinen beruflichen Konkurrenzkampfes [772] die persönliche Qualifikation zu verbessern.

Einhergehend mit der individuellen Qualifizierung findet eine p o l i t i s c h e S o z i a l i s a t i o n der Teilnehmer der Fortbildung statt, die eine Anpassung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen an existierende Strukturen, Organisationsformen und gesellschaftliche Bedingungen ihrer Arbeit - ob bewußt oder unbewußt

---

769) Strukturplan für das Bildungswesen ..., S. 51
770) vgl.: Dikau, J.: Erwachsenenbildung ..., S. 105
771) vgl.: Maelicke, B.: Zur Kontroverse ..., S. 248 f.
772) vgl.: Vogel, R. M.: Fortbildung im sozialen Wandel ..., S 309 f.

sei dahingestellt - bewirkt.
Damit liegt die gesellschaftliche Funktion bundeszentraler Fortbildung in einer den gesellschaftlichen Status quo stabilisierenden Qualifikation und Sozialisation der sozialen Fachkräfte.

Alternative Handlungskonzepte für die Arbeit mit den Klienten zur Förderung kollektiver Emanzipation, Demokratisierung und Partizipation werden durch die bundeszentrale Fortbildung i. d. R. nicht unterstützt oder initiiert. Damit entspricht die Fortbildung auch den entwickelten Kriterien einer emanzipatorischen Bildungsarbeit [773] nicht.

Professionalisierung in den Konzeptionen bundeszentraler Fortbildung wurde vor allem als S p e z i a l i s i e r u n g für bestimmte Arbeitsbereiche erkannt.
Folge dieser "funktionalen Spezifität", "klinischen Professionalität" oder des "sozialtherapeutischen Expertentums" ist die Entmündigung des Klienten zu Objekten sozialarbeiterischer Interventionen, die dieser nicht mehr kontrollieren kann.

Der Sozialarbeiter nimmt die Lebenssituation des Klienten nur noch ausschnitthaft wahr und bearbeitet Teilbereiche mit entsprechenden auf Teile der Person bezogenen Techniken/Methoden.
Diese I n d i v i d u a l i s i e r u n g v o n K o n f l i k t e n wirkt entpolitisierend, da Lösungsstrategien nicht mehr im institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen gesehen werden.

Verstärkt wird die e n t p o l i t i s i e r e n d e W i r k u n g d e r F o r t b i l d u n g noch durch die in der langfristigen Fortbildung enthaltenen Möglichkeit des b e r u f l i c h e n A u f s t i e g s . Die Übernahme leitender Funktionen, die oft als G r a t i f i k a t i o n d e s T r ä g e r s gegenüber seinen Mitarbeitern fungiert und somit

---

773)
vgl.: Kapitel 2.3.3 dieser Arbeit, S. 47 ff.

Loyalität des Mitarbeiters gegenüber dem Träger voraussetzt, erhöht die Bereitschaft zur Anpassung an die Institution und deren Normen. Sie verhindert eine kritische Infragestellung von Arbeitszusammenhängen und inhaltlichen Konzepten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

Die Differenzierung der Sozialarbeiter in "einfache Sozialarbeiter", in Sozialarbeiter mit therapeutischen Funktionen und in leitende Fachkräfte bewirkt darüber hinaus eine Polarisierung innerhalb der Berufsgruppe und erhöht damit die Konkurrenz.[774]

Eine umfassende Qualifizierung der Arbeitskräfte zur Realisierung emanzipatorisch und politisch verstandener Sozialarbeit basiert dagegen auf der zusammenhängenden Vermittlung der gesellschaftlichen Grundvoraussetzungen von Sozialarbeit und daraus abzuleitender sozialarbeiterischer Interventionsstrategien und Handlungskompetenzen.
Diesem übergreifenden Professionalisierungsbegriff genügt in Ansätzen nur die Konzeption der Akademie Münster, wobei jedoch eine Synthese beruflicher und politischer Bildung im Sinne einer "kritischen Qualifikation von Arbeitskraft" (Negt) auch hier nicht geleistet wird.
Im Mittelpunkt aller Konzeptionen steht die berufliche Fortbildung im Sinne der Vermittlung spezieller auf einen Arbeitsbereich bezogener individueller und persönlicher Fähigkeiten und nicht die politische Bildung, die - wenn überhaupt - nur am Rande erscheint.

---

774) vgl.: Claus, J./Schumann, M./Siegel, R.: Therapeutische Professionalität - die Entstehung eines illusionären Berufsbildes in der Sozialarbeit, Berlin/Siegen 1979

6.4 Diskussion der Ergebnisse

6.4.1 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit, die konzeptionelle Ansätze in der bundeszentralen Fortbildung ideologiekritisch untersucht hat, gelangt zu dem Fazit, daß die analysierten Konzeptionen den Ansprüchen einer emanzipatorischen Bildungsarbeit nicht genügen. Im Abschluß soll - im Sinne einer positiven Wendung der Kritik - die Frage nach den Bedingungen gestellt werden, unter denen Fortbildung zur Unterstützung von Emanzipationsprozessen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik - auf der Grundlage der entwickelten Kriterien an eine emanzipatorisch verstandene Bildungsarbeit - dienen kann.

Dabei kann es nicht darum gehen, bestehende alternative konzeptionelle Ansätze vollzählig aufzuführen und deren Praxis bzw. Realisierungschancen zu beleuchten.
Die Möglichkeit der tatsächlichen Umsetzung solcher Konzeptionen ist wiederum abhängig vom Stand der gesellschaftlichen Entwicklung oder konkreter ausgedrückt: von dem Grad der sich in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik niederschlagenden Widersprüchlichkeit, einerseits Anpassungs- und Disziplinierungsinstrument zu sein, andererseits Freiräume für eine an Emanzipation orientierte Sozialarbeit zu eröffnen.

Im Mittelpunkt der Überlegungen steht vielmehr die Frage, unter welchen Bedingungen Fortbildung organisiert sein müßte, um zu einer Professionalisierung wie unter Punkt 2.2 beschrieben beizutragen.

Die Realisierung einer so verstandenen im folgenden näher zu entwickelnden Fortbildung ist dabei - und dies scheint fast selbstverständlich - abhängig von entsprechenden inhaltlichen Konzeptionen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik.
Wenn im weiteren Text also Veränderungen in der Fortbildung beschrieben werden, so implizieren diese entsprechende Veränderungen in der

Sozialarbeit/Sozialpädagogik, d. h., die im weiteren entwickelten Forderungen an die Fortbildung sind ebenso als Ansprüche an eine an der kollektiven Emanzipation ihrer Adressaten orientierten sozialen Arbeit zu interpretieren.
Sieht man die Interdependenz zwischen Fortbildung, Ausbildung und der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, so ist die einseitige Veränderung einer der Bereiche wenig sinnvoll.
Besonders eine Fortbildung, die Sozialarbeiter für Innovationen gewinnt, ohne entsprechende Prozesse direkt in der Praxis einzuleiten und ohne die Ausbildung in ihr Innovationskonzept einzubeziehen, ist kaum erfolgversprechend.

D. h., ein Sozialarbeiter, der über eine allseitig entwickelte, klientenzentrierte und solidarische Professionalität verfügt, kann diese nicht oder nur unzureichend in die Praxis seines Arbeitsfeldes übertragen, wenn dort keine klientenorientierte, emanzipatorische Sozialarbeit angestrebt wird. Seine Arbeit muß im Kontext innovatorischer Strategien und Veränderungen eingebettet sein.
Die Illusion des durch die Fortbildung "fitgemachten Einzelkämpfers", der die Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik auf den Kopf stellt, wird nicht geteilt.

Fortbildung erhält nach dem hier entwickelten Verständnis damit einen völlig neuen Stellenwert: Sie dient nicht mehr primär der individuellen Qualifizierung und dem beruflichen Aufstieg, sondern hat sich daran zu messen, welchen Beitrag sie zur Realisierung kollektiver Emanzipation leistet.

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die hier entwickelten zentralen Kritikpunkte an der bundeszentralen Fortbildung und versuchen, alternative Organisationsstrukturen und inhaltliche Ansätze darzulegen.

Dazu werden die folgenden Prinzipien begründet und näher ausgeführt:
- Fortbildung als politisch verstandene Bildungsarbeit,
- Fortbildung als Erfahrungslernen,

- Fortbildung in Projektform oder: Dezentralisierung von Fortbildung,
- Aufhebung der Subjekt-Objekt-Beziehung oder: Enthierarchisierung von Fortbildung,
- die Entwicklung allseitiger Handlungskompetenzen oder: Entspezialisierung und Entmethodisierung von Fortbildung.

In die hier entwickelten Vorstellungen fließen verschiedene Ansätze ein, die im Bereich der Erwachsenenbildung und Fortbildung diskutiert werden. Diese werden jedoch nicht entsprechend dargestellt. Vor allem kann die Frage, inwieweit diese Ansätze übereinstimmen und worin sie differgieren, hier nicht verfolgt werden, obwohl gerade die Analyse dieser Konzepte und ihrer praktischen Erprobung wesentliche Rückschlüsse auf die Entwicklung von Konzeptionen im Bereich von Erwachsenenbildung und Fortbildung erwarten lassen. [775]

Im weiteren wird im wesentlichen Bezug genommen auf Prinzipien der Aktionsforschung und der Freire-Pädagogik. [776]

Den beiden Ansätzen gemeinsam ist die Forderung nach einer politisch sich verstehenden Bildungsarbeit bzw. Forschung, die das Verhältnis der Lehrenden und Lernenden, der Forscher und Beforschten neu bestimmt und die Auswahl der Bildungsinhalte bzw. Forschungsgegenstände an ihrem Stellenwert für emanzipatorische Lernprozesse vornimmt.
Mit vergleichbarer Zielsetzung hat auch Negt seine auf die Arbeiterbildung bezogene Theorie in "Soziologische Phantasie und

---

775)
vgl. dazu z. B.: Knopf, D./Möller, D./Schmidt, M.: Alltagsorientierung in der Erwachsenenbildung, Bensheim 1978, S. 230 ff. und
Bendit, R./Heimbucher, A.: Von Paulo Freire lernen, München 1977, S. 137 ff.

776)
Die Übernahme der Freire-Pädagogik als Pädagogik der Dritten Welt auf die Länder in Westeuropa wird von vielen als problematisch angesehen - auf diese Frage kann hier jedoch nicht näher eingegangen werden. Zur Frage nach der Adaption der Freire-Pädagogik in der Ersten Welt vgl.:
Bendit, R./Heimbucher, A.: Von Paulo Freire lernen ..., S. 69 ff.

exemplarisches Lernen" formuliert. [777]

Zum Teil schlagen sich die hier vorgestellten Prinzipien auch in der "situationsorientierten Curriculumentwicklung" nieder, wobei die politische und emanzipatorische Zielsetzung in diesem Ansatz m. E. weniger eindeutig und inhaltlich konkretisiert ist und die Übertragung in die Praxis z. T. recht problematisch ist. [778]

Im weiteren soll die politische Zielsetzung der Aktionsforschung und der Freire-Pädagogik konkretisiert und auf die Fortbildung übertragen werden.

6.4.2 Fortbildung als politisch verstandene Bildungsarbeit

Eine sich politisch verstehende Aktionsforschung basiert im wesentlichen im Unterschied zur herkömmlichen Sozialforschung auf explizierten gesellschaftspolitischen und wissenschaftspolitischen Zielen.

Die gesellschaftspolitischen Ziele in der Aktionsforschung leiten sich aus der konkreten "Erfahrung von Abhängigkeitsverhältnissen und (der) Auseinandersetzung mit Widersprüchen der spätkapitali-

---

777) vgl.: Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt 1972:
So definiert Negt als Zielsetzung der Arbeiterbildung die "Verwandlung der vorpolitisch existierenden Formen des Klassenbewußtseins in politisch klassenbewußte Aktionen" (ebenda, S. 27).

778) vgl.: Robinsohn, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1972; Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, 2 Bde., München 1973; ders.: Paulo Freire in der Bundesrepublik, in: b:e, Heft 7/1973, 6. Jg., S. 20 f.;
Zur Übertragung des Situationsansatzes auf die Erwachsenenbildung vgl.: Strunk, G.: Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes der Erwachsenenbildung, in: Kertiens, L.: Elternbildung, Bad Heilbronn 1976, S. 100 ff. und Bendit, R./Heimbucher, A.: Die situationsorientierte Curriculumentwicklung als Operationsform möglicher Übertragung der Freireschen Konzeption, in: Bendit,R./Heimbucher, A.: Von Paulo Freire lernen ..., S. 180 f.

stischen Gesellschaft" [779] ab und verbinden diese Erfahrungen mit dem politischen Interesse nach Veränderung der darin zum Ausdruck kommenden Lebensbedingungen.
Aktionsforschung soll nach diesem Verständnis zu einem I n s t r u m e n t s o z i a l e r I n n o v a t i o n werden [780] und soziale und gesellschaftliche Veränderungen begleiten und initiieren.

"Handlungsforschung - auch 'Aktionsforschung' (action research) oder 'aktivierende Sozialforschung' genannt - bezeichnet einen jungen Ansatz gesellschaftswissenschaftlicher, hier: erziehungswissenschaftlicher Forschung, der sich bewußt und gezielt als direkter Beitrag zur Veränderung pädagogischer Praxis, als Innovationsforschung im Prozeß der Reform pädagogischer Handlungsfelder versteht." [781]

Freire formuliert eine vergleichbare Zielsetzung seiner "Pädagogik der Unterdrückten" im Sinne emanzipatorischer und politischer Bildungsarbeit:
"Die Pädagogik der Unterdrückten, sofern sie eine humanistische und befreiende Pädagogik ist, hat zwei klar unterschiedene Stufen. Auf der ersten Stufe enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis. Auf der zweiten Stufe, auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits verwandelt wurde, hört die Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören, und wird zu einer Pädagogik aller Menschen im Prozeß permanenter Befreiung. Auf beiden Stufen geht es immer darum, daß die Kultur der Herrschaft mit Hilfe durchgreifender Aktion kulturell konfrontiert wird." [782]

---

779) Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung ..., Vorwort der Herausgeber, S. 7

780) vgl.: Klüver, J./Krüger, H.: Aktionsforschung ..., S. 76

781) Klafki, W.: Vorwort in: Heinze, T. u. a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975, S. 7

782) Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1979[3], S. 41

Dies soll - in der Aktionsforschung gleichwohl wie in der Pädagogik Freires - geschehen durch eine S o l i d a r i s i e r u n g d e r P ä d a g o g e n m i t d e n I n t e r e s s e n d e r s o z i a l b e n a c h t e i l i g t e n u n d u n t e r d r ü c k t e n G r u p p e n [783]. Die Parteilichkeit des Forschers für die Bedürfnisse der Betroffenen und das gemeinsame Eintreten von Forschern und Betroffenen für eine Verbesserung der Lebensbedingungen charakterisieren beide Ansätze. "Sie (die Sozialwissenschaft, A. E.) ist darauf aus, mit Menschen in alltäglicher Praxis in gemeinsamen Arbeits- und Lernverhältnissen zu arbeiten und darüber zu kommunizieren, um in diesen gemeinsamen Arbeits-, Lern- und Selbstreflexionsprozessen zum Abbau von Herrschaft beizutragen." [784]

Die Auswahl der Forschungsinhalte bestimmt sich nach diesem Verständnis nicht vorrangig nach wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen, "sondern entsprechend konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen" [785]. Das führt dazu, daß die soziale Situation der Betroffenen als "Gesamtheit - als soziales Feld" [786] angesehen wird und nicht einzelne Elemente herausgesondert und "beforscht" werden.
Die Untersuchungsarbeit findet unter "normalen" und nicht Modellbedingungen statt, was die Übertragbarkeit der erzielten Ergebnisse auf andere Praxisfelder und Institutionen ermöglicht. [787]

Übertragen auf die Fortbildung bedeutet dies, daß sich die Problemauswahl und die Entwicklung von Handlungsstrategien an den auch für die Aktionsforschung gültigen Zielsetzungen orientiert,

---

783) vgl.: Heinze, T. u. a.: Handlungsforschung ..., S. 12
784) Haag, F.: Sozialforschung als Aktionsforschung, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung ..., S. 42
785) Klüver, J./Krüger, H.: Aktionsforschung ..., S. 76
786) ebenda, S. 76
787) vgl. Heinze, T. u. a.: Handlungsforschung ..., S. 13

unterprivilegierten und sozial benachteiligten Gruppen die Veränderung ihrer Lebenssituation zu ermöglichen. Ziel ist es, ihnen mehr Demokratie, Selbstbestimmung und Emanzipation zu eröffnen.
Fortbildner und Sozialarbeiter/Sozialpädagogen werden dabei zu bewußten Vertretern einer politisch verstandenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik, und sie ergreifen bewußt Partei für die Interessen der Betroffenen und solidarisieren sich mit deren Bedürfnissen und Veränderungswünschen.
Ziel der Fortbildung ist nicht mehr die individuelle Qualifizierung und Spezialisierung, sondern die gemeinsame Initiierung innovatorischer Prozesse in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

Dieses Aufgreifen von Interessen und Lebensbedingungen der Betroffenen soll dabei in der Fortbildung nach dem Prinzip des Erfahrungslernens erfolgen - eine Forderung, die im weiteren begründet wird.

6.4.3 Fortbildung als Erfahrungslernen

Neben der politischen Zielsetzung dieser benannten verschiedenen Ansätze von Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist ihnen ferner gemeinsam, daß sie ihren Ausgangspunkt an der konkreten Lebenssituation ihrer Adressaten nehmen. In der Thematisierung dieser alltäglich erfahrenen Lebensumstände, ihrer Aufarbeitung und damit Überwindung wird der Hauptaspekt der Bildungsarbeit gesehen. Dabei handelt es sich nicht um beliebige Lebenssituationen, sondern um solche, die "Grenzsituationen" (Freire) darstellen [788], oder - wie es in der Aktionsforschung formuliert wird - "Bruchstellen des Systems" aufgreifen, in denen gesellschaftliche Widersprüche besonders deutlich werden. [789]

Auch Negt fordert von einer politischen Erwachsenenbildung, "durch soziologische Analysen die in besonderen Formen subjektiver Interessen und Konflikte erscheinenden allgemeinen Inhalte der gesellschaftlichen Widersprüche konkret zu bestimmen und in den Erziehungsprozeß einzubeziehen" [790].

---

788) Freire beschreibt diesen Aspekt seiner Bildungskonzeption wie folgt: "Aufgangspunkt für die Organisierung des Programminhalts einer pädagogischen oder politischen Aktion muß die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein. Sie muß also die Bedürfnisse des Volkes reflektieren. Indem man bestimmte grundlegende Widersprüche aufgreift, muß man diese existentielle, konkrete und aktuelle Situation dem Volk als Problem darstellen, das herausfordert und eine Antwort verlangt, nicht bloß auf der intellektuellen Ebene, sondern auf der Ebene des Handelns.
Wir dürfen nie bloß über die gegenwärtige Situation reden, wir dürfen nie den Menschen Programme überstülpen, die wenig oder nichts mit ihren eigenen Sorgen, Zweifeln, Hoffnungen und Befürchtungen zu tun haben - Programme, die manchmal die Furcht des unterdrückten Bewußtseins bloß noch vermehren." (Freire, P.: Pädagogik ..., S. 79)

789) vgl.: Reinke-Körberer, E. / Horn, K.: Einige Probleme beim Wiedereinführen individueller Subjektivität in die Wissenschaft. Methodische als politische Fragen, in: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung. Balanceakt ohne Netz?, Frankfurt 1979, S. 58 ff.

790) vgl.: Negt, O.: Soziologische Phantasie ..., S. 96

Ebenso nehmen Ansätze, die nach dem Prinzip des Erfahrungslernens [791] arbeiten bzw. Ansätze von "Alltagsorientierung in der Erwachsenenbildung" [792] an alltäglich erlebten konfliktreichen Situationen ihren Ausgangspunkt und versuchen eine Transzendierung dieser Erfahrungen [793] im Sinne der Realisierung von Autonomie und Emanzipation.

Auch Negt/Kluge beschreiben als Zielsetzung der Aufarbeitung von Erfahrungen, "daß in der Organisierung der eigenen Erfahrung es möglich sein muß, zwischen den bloß fixierten Wiederholungen von

---

791) vgl. z. B.: Dürck, M./Ehrhardt, A./Hollmann, E./Trunzer, C.: Erfahrungslernen - Wie geht das? Anregungen für die Ausbildung und Fortbildung von Erziehern, Frankfurt 1981

792) So formuliert z. B. v. Werder für eine "alltägliche Erwachsenenbildung": "Nicht-institutionalisierte Erwachsenenbildung konstituiert sich im Alltagsleben von Adressatengruppen.Sie folgt in ihrem Paradigma des pädagogischen Feldes den Prinzipien kommunikativer Vernunft. Der Lernprozeß Erwachsener wird dialogisch und diskursiv strukturiert. Ziele und Inhalte des Lernens Erwachsener werden nicht vorgegeben, sondern entwickeln sich in der produktiven Auseinandersetzung mit ihrem Alltagsleben. Die Lernphasen sind zyklisch. Die sozialpädagogisch qualifizierten Pädagogen können nur durch die direkte Kooperation mit Laienpädagogen agieren. Der Erfolg des Lernens liegt allein in der produktiven Bewältigung von Krisen des Alltagslebens. Diese Krisen erfordern entschulte Lernprozesse."
(Werder, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel 1980, S. 8)

793) So begründet Thiersch die Notwendigkeit des Ansatzes an Alltagserfahrungen in der Sozialpädagogik folgendermaßen:
"Die Erfahrung von Versagungen in Erleben und Handlungsmöglichkeiten setzt neue Problemlösungen, Erwartungen und Hoffnungen frei; die Vielfältigkeit und Ungleichzeitigkeit in verschiedenen Alltagswelten - also in Familie, Freundschaft, Arbeit - bieten unterschiedliche Möglichkeiten der Erfahrung und des Handelns, die gegeneinander auszuspielen sind; die eher gesellschaftliche Erfahrung in der Arbeit gegen die Enge des Privaten, die offenen, komplexen Möglichkeiten des Privaten gegen die rigiden Zwänge in Arbeit und Öffentlichkeit. Die Verschiedenheit von Erfahrung nötigt zu Vergleichen und macht so Diskrepanzen und darin wiederum Ansprüche und Hoffnungen deutlich."
(Thiersch, H.: Alltagshandeln in der Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, Heft 1/1978, 8. Jg., S. 18)

Zwangssituationen - dem Herrschaftselement - und der Fähigkeit der unmittelbaren Erfahrung - Element der Autonomie - zu unterscheiden" [794].

Reinke-Körberer/Horn sehen in der Thematisierung gesellschaftlicher Widersprüche - wie sie sich im Individuum niederschlagen - die Möglichkeit, "potentiell neue Formen von Ich-Identität und Ich-Störung zu entwickeln ... Aktionsforschung könnte insofern ein Modell für den (jedenfalls partiellen) Wiedereintritt von Menschen in die Politik sein ... 'Alltagsbewußtsein' als der Typus eines sowohl Momente des Ideologischen als auch des Psychopathologischen umfassenden verdinglichten Bewußtseins (...) ließe sich transzendieren, insofern die Konventionen des Selbstverständlichen, die Alltagsmythen, handelnd und Erfahrungen machend der Reflexion ausgesetzt werden" [795].

Es geht also bei der Thematisierung von Alltagserfahrungen um solche, in denen gesellschaftliche Widersprüche besonders deutlich werden, die damit politische Lernprozesse eröffnen, zu einer Politisierung des Alltags führen, Alltägliches infrage stellen, Alltagssolidarität ermöglichen und neue Handlungsstrategien entwickeln helfen. [796]

Die Bedeutung von Situationsorientierung, Alltagsorientierung bzw. Erfahrungslernen für die Fortbildung soll zusammenfassend anhand der folgenden Merkmale dargestellt werden: [797]

---

794) Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung, Frankfurt 1978[6], S. 470

795) Reinke-Körberer, E./Horn, K.: Einige Probleme ..., S. 62

796) vgl. Werder, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung ..., S. 14 ff.

797) vgl.: Dürck, M./Ehrhardt, A./Hollmann, E./Trunzer, C.: Erfahrungslernen ..., S. 11 ff. Diese Prinzipien wurden von der Verfasserin dieser Arbeit gemeinsam mit Kollegen aufgrund von Erfahrungen in der regionalen und bundeszentralen Fortbildung entwickelt. Dabei wurde dem Begriff des Erfahrungslernens gegenüber dem der Situationsorientierung bzw. Alltagsorientierung in der Fortbildung der Vorzug gegeben, da Erfahrungslernen u. E. den Anspruch verdeutlicht, daß nicht beliebige Situationen im Alltag thematisiert werden sollen, sondern solche, die die Möglichkeit eröffnen, E r f a h r u n g e n aufzuarbeiten und durch n e u e Erfahrungen verändertes Handeln zu erlernen.

" 1. Erfahrungslernen stellt einen k o n k r e t e n B e z u g z u r L e b e n s s i t u a t i o n der Betroffenen her, bezieht deren Erfahrungen mit ein und zielt auf eine Erfahrungserweiterung ab.

2. Erfahrungslernen versucht deshalb, die Aufteilung von Lernen in verschiedene Lernfelder und -bereiche aufzuheben und kognitive, instrumentelle und soziale Kompetenz als k o m p l e x e F ä h i g k e i t e n zu verbinden und zu vermitteln. [798]

3. Durch den konkreten Lebensbezug sollen L e r n b a r r i e r e n a b g e b a u t und eine aktive Mitwirkung der Betroffenen am Lernprozeß erreicht werden.
Die Teilnehmer sind für ihren Lernprozeß selbst verantwortlich, auch die Planung und Durchführung liegt in ihren Händen. Aus diesen Gründen zeichnen sich die am Prinzip des Erfahrungslernens orientierten Lehrgänge durch eine o f f e n e P l a n u n g aus. Hinzu kommt, daß sich die Teilnehmer beim Erfahrungslernen zunehmend den Raum und die zur Verfügung stehenden Materialien aneignen, darüber selbst verfügen und sie einsetzen und verändern.

4. Erfahrungslernen versucht A k t i o n und R e f l e x i o n z u v e r b i n d e n. [799] Lernorte außerhalb spielen eine wesentliche Rolle. Handeln wird dabei als Probehandeln verstanden, das eine Übertragung auf andere Zusammenhänge ermöglicht. Handeln versteht sich nicht als blinder Aktionismus, sondern soll helfen, eigene Interessen zu erkennen und deren Realisierung zu ermöglichen." [800]

---

798)
Auf diesen Aspekt wird in Punkt 6.4.6 "Die Entwicklung allseitiger Handlungskompetenzen" näher eingegangen, vgl. S. 391 ff.

799)
vgl. dazu: Punkt 6.4.5 "Aufhebung der Subjekt-Objekt-Beziehung", S. 386 ff.

800)
Dürck, M./Ehrhardt, A./Hollmann, E./Trunzer, C.: Erfahrungslernen ..., S. 13 (Hervorhebungen von Dürck u.a.)

Diese Prinzipien von Erfahrungslernen bedingen m. E. eine andere Organisationsstruktur von Fortbildung. Dieser Aspekt soll im folgenden begründet und konkretisiert werden.

6.4.4 Fortbildung in Projektform oder: Dezentralisierung von Fortbildung

Die entpolitisierende Wirkung bundeszentraler Fortbildung entsteht u. a. nach den vorliegenden Ergebnissen durch ihre Organisationsstruktur.
Fortbildung in Lehrgangsform, wie sie in der bundeszentralen Fortbildung üblich ist, ist m. E. prädestiniert für eine Fortbildung, die eine individuelle Qualifizierung und Spezialisierung intendiert.
Die Herausgehobenheit aus der täglichen Praxis und die Isolierung einzelner Teilnehmer für eine solche Fortbildung ermöglichen in besonderem Maße die einseitige Ausrichtung auf bestimmte Aspekte des Arbeitsprozesses und der Situation der Klienten. Eine Fortbildung, die in der sozialen Praxis integriert ist, kann dagegen eher den Blick auf die Ganzheitlichkeit der Situation der Betroffenen und die Arbeitssituation der sozialen Fachkräfte sowie auf die Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen richten, da die Fortbildung eben diese Praxis zum direkten Inhalt hat.

Als Konsequenz an der Kritik zentraler Fortbildung haben sich eine Reihe von regionalisierten und institutionszentrierten Fortbildungsformen entwickelt.

Regionalisierte Fortbildung faßt in der Regel die Mitarbeiter mehrerer benachbarter Institutionen eines Arbeitsfeldes zu Fortbildungsgruppen zusammen. Entweder werden hier einzelne (oder mehrere) Mitarbeiter der Institution delegiert (oder die Fortbildung wird nach Funktionsebenen hierarchisiert), oder es wird versucht, im wechselnden Turnus allen Mitarbeitern die Möglichkeit zur Teil-

nahme an der Fortbildung zu geben.
Vorteile dieser regionenspezifischen Fortbildung liegen in der größeren Chance der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und damit in einer höheren Effektivität.

Noch kleinere Fortbildungseinheiten bildet die Institutionsberatung, die sich auf das Team einer Institution oder eines Arbeitsbereiches in der Institution beschränkt und aus dieser Nähe zur Praxis den Anspruch erhebt, am ehesten Innovation in der Praxis zu bewirken.
Für beide Fortbildungsarten - die regionalisierte und institutionszentrierte - existieren grundsätzlich verschiedene Formen der Betreuung und Anleitung:

1. Die Fortbildungsgruppen werden von Fortbildnern angeleitet, die aus der Institution oder dem jeweiligen Trägerverband kommen (z. B. Fach-/Praxisberater oder speziell für Fortbildung zuständige Referenten innerhalb der Institution).

2. Die Fortbildungsgruppen werden von institutionsunabhängigen Fortbildnern betreut, die als freie Mitarbeiter tätig werden.

3. Die Fortbildungsgruppen nehmen die Rolle der Anleitung und Betreuung autonom wahr im Sinne kollegialer Beratung ohne spezifische Hilfestellung von außen.

Eine noch weitgehendere Form als die zuletzt genannte, die innerhalb der Institution (und i. d. R. in der Arbeitszeit) stattfindet, stellt die selbstorganisierte Fortbildung dar, die außerhalb der Institutionen und ohne deren Unterstützung durchgeführt wird. [801]

---

801)
vgl. dazu z. B.: Marzahn, C. u. a.: Konflikt im Jugendhaus ...; Heim- und Erzieherzeitschrift: Grundfragen offener Jugendarbeit, Ein Beispiel für selbstorganisierte Fortbildung, Sondernummer April/Mai 1977;
Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Handbuch für selbstbestimmtes Lernen, Reinbek bei Hamburg 1977

Exkurs: Zur Bedeutung von Institutionsberatung

In der allgemeinen theoretischen und (fortbildungs-)praktischen Diskussion wird die Institutionsberatung häufig am kontroversesten vertreten. So erhebt sie den Anspruch, innerhalb trägereigener Fortbildung am deutlichsten von der herkömmlichen Fortbildung zu differieren, eine größere Innovationseffizienz zu besitzen und somit viel eher zur Veränderung der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik beizutragen als die "traditionelle" Fortbildung.

Auch die bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen haben diesen Ansatz z. T. in ihr Konzept einbezogen,und das I S S führt fast ausschließlich Fortbildung im Sinne von Institutionsberatung durch. Aus diesen Gründen soll im weiteren auf die Konzepte von Institutionsberatung näher eingegangen werden.

Für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik hat vor allem Bäuerle ein Konzept von Institutionsberatung konkretisiert, indem er durch sie ein Fortbildungskonzept verwirklicht sieht, das sowohl die im sozialen Feld tätigen Menschen, die verfügbaren Technologien und die Institution selbst zum Gegenstand von Veränderung macht. [802)]
Dabei fordert er die Berücksichtigung der folgenden Bedingungen:

" - die absichtsvolle, geplante, kooperative Bemühung um die Verbesserung der Kompetenz der Fachleute muß mit einer absichtsvollen, geplanten und kooperativ betriebenen Innovation der sozialen Institutionen synchron geschehen.
- Fortbildung muß gleichzeitig Fortbildung für alle am Prozeß einer Institution Beteiligten sein. Dazu gehören auch die Träger der Einrichtungen und Dienste (Geschäftsführer, Refe-

---

802)
Bäuerle beschreibt dabei in seinem Aufsatz eine Reihe weiterer institutionszentrierter Fortbildungskonzepte. Die Trennschärfe dieser verschiedenen Ansätze in der Fortbildung ist sehr gering, so daß hier auf eine terminologische Klärung verzichtet wird. Einen entscheidenden Unterschied bilden jedoch die bereits beschriebenen selbstorganisierten Fortbildungsansätze, die Bäuerle auch aufführt.
vgl. auch: Kapitel 1., S.9f. dieser Arbeit

renten, Sachbearbeiter o. a.).
- Fortbildung darf nicht andere Bedingungen haben, als sie die Institution für die tägliche Praxis freigibt. Daher sollte Fortbildung unter Beteiligung aller in der Institution selbst geschehen. Dies freilich ist weitgehend daran gebunden, daß nicht Praktiker in zentrale Fortbildungsstätten eilen, sondern daß die Fortbildenden ihre Fortbildungsstätten vorübergehend verlassen, um als Berater, Moderateure, Animateure, Vermittler, Befähiger, Forscher in die Institutionen zu gehen. Dort allein finden sie die Arbeitsbedingungen, die zu verändern sind, und die Sozialarbeiter, Verwaltungsfachleute, Geschäftsführer, Hausmeister, Vorstände, Richter, wie sie wirklich in ihren täglichen Praxisbezügen denken, handeln, argumentieren und lamentieren." [803]

Auch Müller-Schöll u. a. sehen in der Institutionsberatung den Vorteil, persönliche Veränderungen mit institutionellen zu verknüpfen: "Institutionsberatung geht davon aus, daß der einzelne in der Organisation sich nur insoweit verändert, als vorhandene Organisationsstrukturen sich gemäß den wandelnden gesellschaftlichen Situationen verändern, um dadurch klientenorientierter - oder mehr unter Einschluß der Bedürfnisse des anderen handeln zu können. Mit anderen Worten: Organisationen müssen ebenso wie ihre einzelnen Mitglieder Zielbewußtsein entwickeln, das heißt, es muß die Abhängigkeit zwischen sich wandelnden gesellschaftlichen Zielsetzungen und den Organisationszielsetzungen erlebbar gemacht werden." [804]

Die Vorteile von Institutionsberatung werden also vor allem darin gesehen, daß durch sie Veränderungen in der Praxis der sozialen Arbeit eher erreicht werden können durch:

---

803) Bäuerle, W.: Fortbildung von Sozialarbeitern ohne Fortbildung ihrer Institution? ..., S. 125 f.

804) Müller-Schöll, A./Priepke, M.: Fortbildung - Organisations- und Institutionsberatung, in: Sozialpädagogik, Heft 4/1976, 18. Jg., S. 175

- die gleichzeitige Veränderung aller vom Arbeitsprozeß betroffenen Mitarbeiter und der entsprechenden Arbeitsbedingungen und institutionellen Voraussetzungen und durch die Tatsache, daß
- sich der Institutionsberater in die zu verändernde Institution begibt und hier mit den alltäglichen Arbeitsbedingungen konfrontiert wird.

Bäuerle versteht Institutionsberatung als ein Gegenkonzept zur "exklusiven Fortbildung von Funktionsträgern", die "aus Fachleuten ... bessere Fachleute" macht und die "Spaltung und Spannung in Institutionen zwischen den Trägern jeweiliger Funktionen" vergrößert. 805)

Inwieweit Institutionsberatung tatsächlich ein Gegenkonzept darstellt, soll im weiteren diskutiert werden.
Vorab jedoch muß auf ein Defizit in der Diskussion um Institutionsberatung hingewiesen werden, das die Auseinandersetzung mit ihr erschwert und gleichzeitig den gegenwärtigen Stand der Diskussion und Entwicklung der Institutionsberatung in der bundesrepublikanischen Sozialarbeit charakterisiert:

Die Theoriebildung im Bereich der Institutionsberatung in der bundesrepublikanischen Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist sehr gering entwickelt, ebenso liegen - vergleicht man z. B. entsprechende Entwicklungen in der Supervision - kaum aufgearbeitete praktische Erfahrungen mit Institutionsberatung vor. So fehlt diesem Konzept die Explizierung gesellschaftstheoretischer und wissenschaftlicher Grundlagen und die Darlegung daraus abzuleitender Zielsetzungen und Inhalte von Institutionsberatung. Auch die methodischen Interventionsstrategien, die die intendierte Verbindung von auf Person, Organisation und Technologien zielenden Veränderungen bewirken sollen, werden kaum hinterfragt.

---

805)
vgl.: Bäuerle, W.: Institutionsberatung in Institutionen der Sozialarbeit, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1976, 27. Jg., S. 307

Es ist zu vermuten, daß - ebenso wie in der Supervision [806] - technologische, normative und emanzipatorische Ansätze von Institutionsberatung in der Praxis existieren [807], was eine einheitliche Charakterisierung von Institutionsberatung unmöglich macht.

Diese fehlende wissenschaftliche Auseinandersetzung bezieht sich auch auf die Überprüfung der W i r k u n g v o n I n s t i t u t i o n s b e r a t u n g .

Insgesamt bedarf es für die Institutionsberatung einer intensiven wissenschaftlichen Diskussion, praktischer Erprobung und Evaluation, was zu einer Konkretisierung der Konzepte führen muß.

Besonders die Beschreibung von Institutionsberatung allein auf der Ebene ihrer anderen Organisationsstruktur im Vergleich zu den herkömmlichen Fortbildungsansätzen macht Institutionsberatung besonders angreifbar. Es wird ein rein technokratisches Modell nach formalen Kriterien definiert, dessen theoretische und wissenschaftliche Implikationen ebenso wenig beschrieben werden wie das damit zusammenhängende methodische Instrumentarium.

Die von der Institutionsberatung in Anspruch genommene g r ö s s e r e E f f e k t i v i t ä t v o n L e r n p r o z e s s e n durch das Erreichen von Mitarbeiterteams in ihrer Institution trifft auch für die Supervision zu.
Wo liegen nun Unterschiede und Gemeinsamkeiten?

Müller-Schöll u. a. beantworten diese Frage dahingehend, daß sich die Supervision mehr mit Problemen einzelner und Gruppen befaßt,

---

806) vgl.: Kapitel 5.3.3 dieser Arbeit, S. 231 ff.

807) Chin und Benne beschreiben für die amerikanische Forschung in der Veränderung von Institutionen drei Modelle: empirisch-rationale Strategien, normativ-reedukative Veränderungsstrategien und Macht- und Zwangsstrategien (vgl.: Chin, R./Benne, K. D.: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme, in: Gruppendynamik, Heft 4/1971, 2. Jg., S. 344 ff.). Die normativ-reedukativen Veränderungsstrategien kommen dabei m. E. den in der bundesrepublikanischen Sozialarbeit diskutierten Konzepten von Institutionsberatung am nächsten.

während die Institutionsberatung die Organisationsstrukturen in den Mittelpunkt ihrer Intervention stellt:
"Der Supervisor konzentriert sich zunächst mehr auf den einzelnen und die Gruppe und deren Probleme in bezug auf ihren Aufgabenbereich. Ihm kommt es auf einen Zuwachs an Wissen, auf Haltung, Einstellung, auf den Aufbau tragender Beziehungen, auf die Klärung von Beziehungsstörungen oder die Beseitigung von Entwicklungs- und Entfaltungsbarrieren an. Der Innovationsberater konzentriert sich dagegen zunächst auf die spezifischen Organisationsstrukturen und ermittelt Störungsquellen in den verschiedenen Strukturbereichen der Organisation. Er versucht sie so zu verändern, daß für die Mitglieder der Organisation optimale Informations-, Kommunikations- und Ablaufstrukturen entstehen." 808)

Für Müller-Schöll u. a. ist der Institutionsberater mehr in der Alltagswirklichkeit der Sozialarbeiter angesiedelt, seine Intervention findet nicht in begrenzten Supervisionsstunden statt, und er lenkt den Blick weniger auf individuelle Probleme denn auf organisationsstrukturelle Bedingungen. 809)

So trennscharf diese Unterschiede hier analytisch gezogen werden, so fraglich erscheinen sie für die Praxis zu sein: Eine Veränderung von Organisationsstrukturen setzt immer auch die Bereitschaft der Mitarbeiter voraus, diese Veränderungen anzunehmen und dazu sind Einstellungsänderungen, veränderte Beziehungen und Kommunikationsformen zwischen den Mitarbeitern etc. notwendig. Auf der anderen Seite bewirkt ein verändertes persönliches Verhalten noch lange keine veränderte Organisationsstruktur. D. h., persönliche Veränderung und organisatorische Veränderung sind nicht voneinander zu trennen, sondern bedingen sich gegenseitig.

---

808) Müller-Schöll, A. u. a.: Fortbildung - Organisations- und Institutionsberatung .... S. 176

809) vgl.: ebenda, S. 175

Müller-Schöll u. a. fordern, daß Institutionsberatung von a u s - s e n von institutionsunabhängigen Beratern erfolgen muß [810] - eine Konsequenz, die für die Supervision nur von wenigen bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen gezogen wird. [811]

Ein weiteres Defizit in den Konzeptionen der Institutionsberatung ist, daß offen bleibt, wer die Initiative für die Beratung ergreift und damit zusammenhängend, wer die Z i e l e d e r I n s t i t u t i o n s b e r a t u n g , die anzugehenden Probleme und Problemlösungswege etc. definiert, ob die Teilnahme an dem Beratungsprozeß freiwillig ist etc.
Es ist davon auszugehen, daß Zielsetzung und Inhalt von Institutionsberatung in Ü b e r e i n s t i m m u n g m i t T r ä g e r i n t e r e s s e n und -intentionen bestimmt werden müssen, da der Träger sowohl die finanzielle Belastung der Institutionsberatung trägt als auch einer Beratung, die gegen seine Zielsetzungen stattfindet, kaum zustimmen wird.
D. h., Institutionsberatung kann nur dort stattfinden, wo der Träger Veränderungen intendiert, die Zielsetzung der Veränderung bejaht und auch die Mitarbeiter an einem Beratungsprozeß teilnehmen wollen.

So stellt auch Dolls entsprechend für die von der Victor Gollancz-Stiftung durchgeführten Arbeitsfeldmodelle, die Prinzipien der Institutionsberatung beinhalten, fest:
"Intrainstitutionelle Modelle haben zur Voraussetzung, die Bereitschaft von Mitarbeitern oder Vertretern der Institution ein Modell mit durchzuführen bzw. durchführen zu lassen. Insofern wird die Auswahl von intrainstitutionellen Modellen nicht unbedingt nach Gesichtspunkten der objektiven Dringlichkeit von Veränderung getroffen. Sie hängt von sehr unterschiedlichen subjektiven Bedingungen - Interessen, Bedürfnissen, Bewußtseinsstand - ab." [812]

---

810) vgl.: ebenda, S. 175

811) vgl.: Kapitel 5.3.3 dieser Arbeit, S. 231 ff.

812) Dolls, M.: Fortbildung in der Praxis zur Veränderung der Praxis, in: Neues Beginnen, Heft 2/1971, 22. Jg., S. 99

D. h. jedoch, daß Institutionsberatung nur v e r ä n d e r u n g s b e r e i t e I n s t i t u t i o n e n anspricht und die Richtung der Veränderung von der Definitionsmacht des Trägers bestimmt wird.

Entsprechendes stellt auch Maelicke fest:
"Andererseits verlangt dieses Konzept den Konsens aller Beteiligten in Hinblick auf die angestrebten Ziele, die gemeinsame Bereitschaft zur Veränderung des Arbeitsfeldes sowie die Akzeptierung eines bestimmten Institutionsberaters von außen. Wenn also die Institution - das bedeutet nicht nur alle ihre Mitarbeiter, sondern auch ihre Trägerinteressen, ihr sozialer Auftrag, ihre finanzielle Kapazität, ihre weltanschauliche und politische Orientierung - mit all ihren Teilbereichen veränderungsbereit sein muß und gemeinsam die angestrebten Ziele definieren soll, dann wird auch hier die grundsätzliche Verfügbarkeit der Träger über Ziele und Durchführung ihrer Einrichtung anerkannt. Da wohl kaum die Bereitschaft aller Beteiligten (und damit auch der Träger) zu erreichen sein wird, sich selbst aufzugeben und grundsätzlich andere Formen sozialer Dienstleistungen zu akzeptieren, ist auch dieser Ansatz den 'systemstabilisierenden' Faktoren zuzurechnen.
Dann befindet man sich hier auf dem Gebiet der kleinen Schritte und nicht bei einer im Grundsatz anderen Innovationskonzeption."[813]

Hier kann wiederum sehr schnell die Wirkung eintreten, die auch für die Supervision festgestellt wurde.[814]
Institutionsberatung wird zum M i t t e l d e r E f f i z i e n z e r h ö h u n g d e r I n s t i t u t i o n entsprechend ihrer ursprünglichen Zielsetzung und der noch heute praktizierten Form von Unternehmensberatung in der Wirtschaft.
Die Kritierien von Effizienz orientieren sich an höherem output, effektiverer Klientenarbeit, erhöhter Arbeitszufriedenheit etc.

---

813) Maelicke, B.: Praxisforschung und Praxisveränderung ..., S. 234

814) vgl.: Kapitel 5.3.3 dieser Arbeit, S. 231 ff.

Institutionsberatung kann damit ebenso eine entpolitisierende Wirkung haben wie Supervision, und sie kann ebenfalls Formen indirekter Kontrolle beinhalten und auf die Mitarbeiter einen Anpassungsdruck ausüben, die intendierte Veränderung zu unterstützen.

Ebenso wie in der Supervision wird es für die leitenden Mitarbeiter bei der Institutionsberatung Rollenkonflikte geben, die auf den Beratungsprozeß entscheidend Einfluß nehmen und die Realisierung seiner Zielsetzung verhindern können.
So stellen Thürnau/Pott fest:
"Wir meinen, daß Fortbildung u. a. auch die Veränderung von Verhaltensweisen beinhalten muß. Uns erscheint es fraglich, ob diese notwendige Veränderung über das von Bäuerle vertretene Konzept der Institutionsberatung erreicht werden kann. Denn wie soll das in der Einrichtung, d. h. an dem Platz, wo der Entstehungsort der Probleme ist, mit den Vorgesetzten, die im nächsten Augenblick wieder Weisungsbefugnisse haben, geschehen? Wer will über welchen Zeitraum in den so zusammengesetzten Fortbildungsteams tatsächlich den Kreis durchbrechen, daß sich nicht jeder nur auf Weisung von Stellen über ihm beruft? Wird nicht zuviel Kraft verbraucht, um persönliche Probleme, Unmut, Fehlverhalten, den Vorgesetzten aber auch den Kollegen gegenüber zu verdecken? Wie will die Institutionsberatung unter diesen Bedingungen zu offener Kommunikation in solchen Gruppen gelangen und mit dem schwelenden Sprengsatz fertig werden?" [815]

Die Frage der Parteilichkeit des Institutionsberaters hat dort ihre Grenzen, wo die Institution nicht mehr bereit ist, entsprechende Veränderungen mitzutragen.

Institutionsberatung soll nicht grundsätzlich als Disziplinierungs- und Anpassungsinstrument charakterisiert werden - dagegen sprechen

---

815) Thürnau, F./Pott, L.: Institutionsberatung in Institutionen der Sozialarbeit, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1976, 27. Jg., S. 304

auch praktische Erfahrungen aus der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Es geht jedoch darum zu zeigen, daß m. E. das Instrumentarium und die Prinzipien von Institutionsberatung zwar grundsätzlich im Gegensatz zu traditionellen Fortbildungsformen eine höhere Effektivität des Lernprozesses versprechen (auch wenn hierzu der empirische Beweis noch nicht erbracht wurde). Aber die Richtung der Effektivierung bleibt beliebig und Institutionsberatung kann sowohl zur erhöhten Anpassung der Mitarbeiter und zu einer Restauration traditioneller Sozialarbeit beitragen als auch innovative Praxisveränderung im Sinne emanzipatorischer Sozialarbeit bewirken.

Reinke-Körberer/Horn charakterisieren den Ansatz von Kurt Lewin, dessen Konzept die Ansätze der Institutionsberatung darstellt, dahingehend, daß es sich hierbei vorrangig um eine "Sozialtechnik zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen" [816] handele, in deren Mittelpunkt "verwertungsstrategische" Fragen mit dem Ziel eines möglichst hohen outputs der Forschung stünden.
Diese Kritik trifft m. E. auch die bundesrepublikanische Institutionsberatung in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, solange sie sich als reine Technik aufweist und keinen politischen Bezug ihres Ansatzes herstellt.
Die derzeit übliche Definition nach ausschließlich formalen Kriterien ohne theoretische Positionsbestimmung in der Institutionsberatung birgt die Gefahr, Institutionsberatung unbewußt oder intendiert als subtile und beliebig einsetzbare Sozialtechnik zu verwenden.

Das Instrumentarium der Institutionsberatung und der Organisationsaufbau selbst legen eine parteiliche Ausrichtung nicht fest. Insofern ist die in der Literatur vorfindbare Koppelung von Institutionsberatung mit emanzipatorischer Sozialarbeit keine zwingende Interdependenz.

---

816) vgl.: Reinke-Körberer, E./Horn, K.: Einige Probleme ..., S. 76 f.

Die Gründe dafür sind m. E. neben dem bereits beschriebenen Problem der Trägerabhängigkeit u. a. auch darin zu suchen, daß die Sozialarbeiter in den Institutionen zwar als Subjekte des Lernprozesses angesehen werden. Es entsteht aber durch die Trennung der Sozialarbeiter und Institutionsberater eine Kluft zwischen beiden, die den Sozialarbeiter letztendlich doch zum Objekt von Veränderung macht.
Der Sozialarbeiter steht in der Praxis der sozialen Arbeit und der Institutionsberater ist der Spezialist für innovatorische Strategien. Eine gemeinsame Handlungsebene gibt es nicht, und die Bestimmung der Zielsetzungen der Beratung erfolgt nicht selbstbestimmt und autonom durch die betroffenen Sozialarbeiter, sondern wird von "außen" (Institutionsberater) oder "oben" (Träger) vorgegeben.

Die Gefahr der Institutionsberatung liegt m. E. darin, daß wieder Spezialisten für bestimmte Arbeitsbereiche für notwendig erachtet werden. Die Entmündigung des Klienten in der Sozialarbeit durch die Tendenz, für jedes Problem eigene Beratungsinstanzen zu etablieren, findet in der Fortbildung eine Entsprechung darin, für Veränderungen in der Struktur, Organisation und den Inhalten von Sozialarbeit/Sozialpädagogik speziell ausgebildete Fachleute einzusetzen. Damit wird den Sozialarbeitern die Fähigkeit abgesprochen, entsprechende Veränderung autonom durchzuführen.

So stellen z. B. Müller-Schöll u. a. fest:
"Wer sich auf Organisationsentwicklung und Institutionsberatung einläßt, braucht Sozialmanagement und Supervision. Und wer Supervision betreibt, erkennt die Notwendigkeit von Sozialmanagement und Organisationsentwicklung." 817)

---

817) Müller-Schöll, A./Priepke, M.: Fortbildung - Organisations- und Institutionsberatung ..., S. 177

Fortbildung in Projektform

Aus diesen hier vorgetragenen Kritikpunkten an der Institutionsberatung, die zwar die Forderung nach Dezentralisierung von Fortbildung erfüllt, jedoch keine Enthierarchisierung und den Abbau der Entmündigung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen durch das beschriebene Expertentum realisiert, soll im weiteren eine andere Form regionalisierter Fortbildung - die P r o j e k t f o r t b i l d u n g - abgeleitet werden.
Darunter ist eine Fortbildung zu verstehen, die in einem sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Projektzusammenhang steht und ihren Ausgangspunkt am Arbeitsplatz der Sozialarbeiter und den dort herrschenden alltäglichen Berufsvollzügen nimmt.

Unter Projektarbeit soll hier die Arbeit mit unterprivilegierten und sozial benachteiligten Gruppen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in deren unmittelbaren Lebenszusammenhang und gesellschaftlichen Bezügen verstanden werden. [818]
Der Terminus Projekt will ausdrücken, daß hier eine Einheit von Reflexion und Handeln, von Theorie und Praxis, zwischen Fortbildnern und Beteiligten in der Praxis stattfinden soll.

Zur weiteren Definition des Begriffs Projekt wird Bezug genommen auf eine inhaltliche Konkretisierung von Brunner. [819]
Er beschreibt als C h a r a k t e r i s t i k a v o n P r o j e k t e n :

1. Die Kommunikation und I n t e r a k t i o n m e h r e r e r P e r s o n e n mit verschiedenen Interessen und Kenntnissen zur Realisierung eines gemeinsamen Ziels. Das Projekt wird zu einem "Lern- und Erfahrungsort der intensiven sozialen Interaktion".

---

818) vgl.: Haag, F.: Projektorientierte Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, S. 187 ff.

819) vgl.: Brunner, J.: Das Projekt als didaktische Konzeption in der Lehrerfortbildung, in: Aregger, K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung, Weinheim/Basel 1976

2. Die Z i e l e orientieren sich an dem Problem der beteiligten Menschen und intendieren eine Verbesserung ihrer Lebenssituation.

3. Die Ziele und Inhalte im Projekt werden möglichst s e l b s t ä n d i g erarbeitet - die Rolle des "Fachmanns" ist die des Initiators des Lösungs- und Lernprozesses. Dies führt zu einem Abbau von Wissenschaftsgläubigkeit und zu einer "aktiven Professionalisierung und Qualifizierung" der Beteiligten.

4. Das T h e o r i e - P r a x i s - V e r h ä l t n i s wird aufgrund der Umsetzung des Erarbeiteten in das alltägliche Handeln als integratives erlebt.

5. Dies führt zu einer " I n n o v a t i o n s o p t i m i e r u n g " - Veränderungen und Neuerungen werden schneller realisiert.

6. Die Zusammenarbeit hebt die "Isolierung des Einzelnen" auf und läßt gegenseitiges Vertrauen entstehen. [820]

Diese Merkmale sind sowohl anwendbar auf die sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Projekte im Arbeitsfeld der Sozialarbeiter als auch auf die geforderte Projektfortbildung:
F o r t b i l d u n g findet i n n e r h a l b dieser P r o j e k t e statt und ist deren integraler Bestandteil. [821]

---

820) vgl.: ebenda, S. 18 f.

821) vgl. auch: Gildemeister, R.: Berufliche Sozialisation, Berufsfeldanalyse und Projektarbeit, in: Kreutz, H./Landwehr, R. (Hrsg.): Studienführer für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Neuwied/Darmstadt 1977
Gildemeister definiert "projektorientierte Weiterbildung" als "Einheit von Forschen und Lernen" als eine Verbindung der Entwicklung eines Projekts stadtteilbezogener Sozialarbeit mit einer Berufsfeldanalyse, um dadurch - ausgehend von den konkreten Berufsvollzügen am Arbeitsplatz - gemeinsam alternative Handlungsstrategien zu entwickeln.
(vgl.: ebenda, S. 153 ff.)

Wichtig ist, daß diese Fortbildung nicht außerhalb der Praxis organisiert ist und nicht einzelne Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für die Fortbildung delegiert werden, Vielmehr sollen prinzipiell alle Betroffenen einen gemeinsamen Lernprozeß auf der Grundlage der Reflexion der Arbeitssituation und der Entwicklung alternativer Handlungsstrategien möglichst selbstbestimmt erleben.
Da diese Projektfortbildung als selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen anzusehen ist, muß sie im Rahmen der Arbeitszeit stattfinden und möglichst eng mit den Arbeitsbedingungen und -abläufen verknüpft sein.

Als formale Organisationsstrukturen können sich dafür sowohl wöchentliche mehrstündige als auch längerfristige(mehrere Tage oder Wochen) umfassende Fortbildungseinheiten oder eine Koppelung von beiden eignen. Von Bedeutung ist jedoch die Langfristigkeit des Lernprozesses, die die Verbindung von Aktion und Reflexion ermöglicht.
Ebenso ist ein wichtiges Prinzip, daß die Adressaten bei der Entwicklung der Organisationsform (ebenso wie bei der Didaktik-Methodik) der Fortbildung beteiligt werden.

Die Institutionsberatung (und Supervision) findet zwar auch in der Praxis am Arbeitsplatz der betroffenen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen statt, jedoch ist hier weder der Institutionsberater (Supervisor) in diese Praxis aktiv einbezogen noch werden die Klienten am Beratungs- und Supervisionsprozeß beteiligt.

Projektfortbildung realisiert dagegen ein neues Verständnis des Theorie-Praxis-Bezuges bzw. der Einheit von Aktion und Reflexion, wie es in der Aktionsforschung vertreten wird.

Wildt u. a. beschreiben den veränderten Theorie-Praxis-Bezug der Aktionsforschung wie folgt:
"So verschiedenartig im einzelnen die wissenschaftlichen Strate-

gien sind, die unter dem Arbeitstitel Aktionsforschung subsumiert werden, so sehr stimmen sie in dem Versuch überein, das Verhältnis von Theorie und Praxis k o n k r e t zu fassen. Im Unterschied zu den Strategien der etablierten Sozialwissenschaften bleibt dieser Versuch nicht in einer theoretischen Reflexion über dieses Verhältnis stecken, sondern führt zur Einbindung des Theorie-Praxis-Bezuges in Handlungsstrategien. Diese Handlungsstrategien können mit dem Begriff der kontrollierten Intervention umschrieben werden: Personen, die zumeist einer Institution angehören, greifen zielgerichtet in einen gesellschaftlichen Teilbereich ein und suchen dort Änderungen herbeizuführen. Dieser Prozeß wird in seinen Wirkungszusammenhängen analysiert und mittels der 'wissenschaftlich' erarbeiteten Erfahrungen gesteuert." [822]

Das Theorie-Praxis-Verhältnis gestaltet sich hier also nicht als einseitiges Eingeben theoretischer Erkenntnisse in die Praxis (oder umgekehrt), sondern als w e c h s e l s e i t i g e r P r o z e ß d e r V e r ä n d e r u n g t h e o r e t i s c h e r E r k e n n t n i s s e u n d p r a k t i s c h e r H a n d l u n g s s t r a t e g i e n. Diese Erfahrungen und deren Umsetzung werden gemeinsam von den Forschern und betroffenen Gruppen gemacht und ausgewertet mit dem Ziel, weitere Handlungsstrategien zu erstellen. [823]

"Theoretische Ansätze können nicht im Sinne eines Überstülpens von Theorie über die Praxis 'durchgesetzt' werden, sie müssen ihre Tragfähigkeit vielmehr jeweils im Zusammenhang mit den tatsächlichen Lernprozessen innerhalb der sozialen Gruppe im Feld erweisen." [824]

---

822) Wildt, J./Gehrmann, G./Bruhn, J.: Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung ..., S. 137

823) vgl.: ebenda, S. 147

824) Fachbereich Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin: Überlegungen zur Handlungsforschung in der Sozialpädagogik, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung ..., S. 66

Auch im F r e i r e - K o n z e p t spielt die Einheit von Aktion und Reflexion - ein neues Theorie-Praxis-Verhältnis - eine zentrale Rolle. [825]

"Für das dialektische Denken sind Welt und Aktion eng aufeinander angewiesen. Aber Aktion ist nur dann menschlich, wenn sie nicht nur in einer Beschäftigung, sondern auch in einer Überlegung besteht, das heißt, wenn sie nicht von der Reflexion getrennt ist." [826]

Die hier beschriebene Projektfortbildung würde auch zu einer E n t i n s t i t u t i o n a l i s i e r u n g v o n F o r t b i l d u n g führen. Fortbildung im Rahmen von Projekten muß nicht mehr in Fortbildungsstätten oder anderen eigens dafür geschaffenen Zusammenhängen stattfinden, sie kann von den Betroffenen selbst organisiert werden und ist prinzipiell an jedem Arbeitsplatz von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen durchführbar.

Das beschriebene veränderte Verständnis von Theorie und Praxis impliziert eine A u f h e b u n g d e r S u b j e k t - O b j e k t - B e z i e h u n g in der Fortbildung zwischen Fortbildner und Fortzubildenden. Dies beschreibt den Aspekt, der als E n t h i e r a r c h i s i e r u n g von Fortbildung verstanden wird.

6.4.5 Aufhebung der Subjekt-Objekt-Beziehung oder: Enthierarchisierung von Fortbildung

Während in der herkömmlichen Forschung die Beobachteten oder Befragten Objekte der Forschung darstellen, erhebt die Aktionsforschung den Anspruch, dieses Verhältnis zu einer " S u b j e k t - S u b j e k t - R e l a t i o n " [827] aufzulösen,

---

825) vgl.: Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten ...

826) ebenda, S. 40

827) vgl.: Vagt, R.: Forschungspraxis und Forschungsobjekt, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung ..., S. 12

mit dem Ziel "tendenzieller Gleichberechtigung der Beteiligten."[828] Dies bedingt, daß sowohl der Forscher am sozialen Prozeß als auch die Betroffenen am Forschungsprozeß a k t i v beteiligt werden:

"Die Forscher treten erstens nicht punktuell in eine Situation ein, um Meinungen zu erfragen, sondern sie nehmen über einen längeren Zeitraum begleitend an einem sozialen Prozeß teil und helfen, ihn voranzutreiben; sie arbeiten zweitens nicht mit sozial isolierten Individuen, sondern mit Gruppen in deren gesellschaftlichen Bezügen, und sie informieren drittens diese Gruppen nicht nur über Ziele und Zweck der Untersuchung, sondern beteiligen sie auswertend an der Einschätzung der Forschungsergebnisse." [829]

Freire beschreibt die ideologische Wirkung des herrschenden Lehrer-Schüler-Verhältnisses - er nennt dies das "Bankiers-Konzept der Erziehung" [830] in einer U n t e r d r ü c k u n g u n d A n p a s s u n g a n d i e b e s t e h e n d e G e s e l l s c h a f t :

"Es ist nicht überraschend, daß das Bankiers-Konzept der Erziehung Menschen als anpaßbare, beeinflußbare Wesen betrachtet. Je mehr die Schüler damit beschäftigt sind, die Einlagen zu stapeln, die ihnen anvertraut sind, um so weniger entwickeln sie jenes kritische Bewußtsein, das entstehen würde, wenn sie in die Welt als Verwandler dieser Welt eingreifen würden. Je vollständiger sie die passive Rolle akzeptieren, die ihnen aufgenötigt wird, desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so, wie sie ist, und der bruchstückhaften Schau der Wirklichkeit, die ihnen eingelagert wurde, anzupassen." [831]

---

828) vgl.: Wildt, J./Gehrmann, G./Bruhn, J.: Aktionsforschung ..., S. 147

829) Fachbereich Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin: Überlegungen zur Handlungsforschung..., S. 65

830) vgl.: Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten ..., S. 57 ff.

831) ebenda, S. 59

Freire setzt diesem Konzept - ebenso wie die Aktionsforschung - eine "problemformulierende Bildungsarbeit" entgegen, die die Menschen zu Subjekten ihres Lernprozesses macht:
"Die, die die Sache der Befreiung wirklich ernst nehmen, müssen das Bankiers-Konzept in seinem ganzen Umfang verwerfen und an seiner Stelle den Menschen als bewußtes Wesen und das Bewußtsein als ein Bewußtsein begreifen, das auf die Welt hin tendiert. Sie müssen mit dem erzieherischen Ideal aufräumen, als gelte es, Einlagen zu machen, und müssen an seine Stelle die Praxis setzen, daß Menschen ihre Probleme in ihrem Verhältnis zur Welt formulieren." 832)

Überträgt man diese Prinzipien der Aktionsforschung und Freire-Pädagogik auf die Fortbildung, so ist Kernstück der Aufhebung der Subjekt-Objekt-Beziehung die direkte B e t e i l i g u n g d e s F o r t b i l d n e r s i n d e r P r a x i s d e r s o z i a l e n A r b e i t .
Diese Beteiligung des Fortbildners hat folgende Vorteile:
Er lernt die P r a x i s b e d i n g u n g e n und die Betroffenen in der Praxis direkt kennen und kann den Qualifizierungsprozeß in der Fortbildung darauf abstimmen. D. h. auch, die Auswahl der Fortbildungsinhalte orientiert sich nicht an wissenschaftlichen Erkenntnissen oder theoretischen Ansprüchen der Fortbildner, sondern an konkreten a l l t ä g l i c h e r f a h r b a r e n P r o b l e m l a g e n und Konflikten. Die Gefahr, daß Fortbildungsinhalte an der tatsächlichen Praxis vorbeigehen, ist damit nicht mehr gegeben, vielmehr nehmen die Betroffenen selber direkt Einfluß auf die Fortbildungsinhalte, erfolgt die Problemdefinition z. T. direkt durch die "Klienten".

Damit jedoch kommen wichtige Aspekte, wie sie in der Entschulungsdebatte gefordert werden, zum Tragen. Die Gefahr, daß Klienten und Sozialarbeiter/Sozialpädagogen durch Experten entmündigt werden (Illich), wird durch ihre aktive Beteiligung, die kein methodi-

---

832)
ebenda, S. 64

scher Trick ist, sondern eine reale Mit- oder Selbstbestimmung, gebannt.
Aufgrund dieses Prinzips können entsprechende Fortbildungsangebote auch nicht fest strukturiert werden, sondern müssen sich am Prinzip eines o f f e n e n C u r r i c u l u m s orientieren.
Ziele und Inhalte der Fortbildung entwickeln sich im Prozeß der Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Praxis und deren Veränderung.

In diesem Sinne verstehen Dauber/Verne auch das von ihnen vertretene Entschulungskonzept: "... wenn Entschulung als radikale, umfassende politische und kulturelle Auseinandersetzung begriffen wird: als Kampf um mehr Freiheit zum Lernen, mit dem Ziel, sich die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen selbst anzueignen, sie besser zu verstehen, um sie selbstbestimmt gestalten zu können."[833]

Ein zentrales Merkmal verschulten Lernens ist die T r e n n u n g v o n L e r n e n u n d A r b e i t e n und die Rollendifferenzierung zwischen Lehrern und Lernenden, d. h. umgekehrt: Erst die Aufhebung dieser Subjekt-Objekt-Beziehung und dieser Trennung von Arbeit und Lernen, wie sie hier für ein Fortbildungskonzept gefordert wird, kann selbstbestimmte Lernprozesse eröffnen: "... in Situationen, in denen sie für sich und mit anderen ihre Art, zu leben und zu arbeiten, bestimmen können, so wie sie es im Interesse ihrer Gemeinschaft für richtig halten. In solchen Situationen wird die Trennung zwischen Lernen und Arbeiten unmöglich: Man ist ständig dabei zu lernen, weil man etwas tun will, und man tut ständig neue Dinge, weil man etwas gelernt hat." [834]

---

833)
Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen, Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung, Reinbek bei Hamburg 1976, Vorwort der Herausgeber, S. 13;
vgl. auch: Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1973

834)
Gorz, A.: Der heimliche Lehrplan der Erwachsenenbildung, in: Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.) : Freiheit zum Lernen..., S. 82

Der Fortbildner erfährt durch seine Mitarbeit in der Praxis direkt, inwieweit das in der Fortbildung Erarbeitete in die P r a x i s ü b e r t r a g b a r ist und welche Veränderungen notwendig sind - dies führt zu einem veränderten Theorie-Praxis-Bezug, d. h. einer tatsächlichen wechselseitigen Beeinflussung.
Die Fortbildungsinhalte werden sich aufgrund dieser Tatsache auch auf die Veränderung von Arbeitsstrukturen und -bedingungen beziehen und den Zusammenhang derselben mit den in der Sozialarbeit Sozialpädagogik realisierbaren Möglichkeiten herstellen.

Der Fortbildner ist m i t v e r a n t w o r t l i c h f ü r d i e U m s e t z u n g des in der Fortbildung Gelernten in die Praxis. Die gemeinsame Verantwortlichkeit für den Lernprozeß hebt auch das in der Fortbildung sonst bestehende Subjekt-Objekt-Verhältnis tendenziell auf: Der Fortzubildende ist nicht mehr der mit Wissen und Kenntnissen zu Füllende (Objekt) und der Fortbildner der ihn Bearbeitende (Subjekt); sie werden zu gleichberechtigten Partnern (mit unterschiedlichen Qualifikationen) in einem g e m e i n s a m e n L e r n p r o z e ß .

Der Fortbildner nimmt die Probleme in der Praxis in ihrer Ganzheit wahr, und daraus leitet sich die Notwendigkeit einer vielfältigen auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Intervention ab. Der Fortbildner, der in der Praxis mitarbeitet, wird nicht mehr eine einseitige Qualifizierung und Spezialisierung der Sozialarbeiter/ Sozialpädagogen befürworten, da er die Unzulänglichkeit einer solchen für die tatsächlichen Praxisprobleme in direkter Anschauung erfährt. Vielmehr ist zu erwarten, daß ein Professionalisierungskonzept im Sinne einer möglichst a l l s e i t i g e n H a n d l u n g s k o m p e t e n z und unter Einbezug der Reflexion der Veränderungsmöglichkeiten gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen angestrebt wird, das den vielschichtigen Praxisanforderungen eher gerecht wird.
Auf diesen Aspekt geht der folgende Punkt noch näher ein.

6.4.6 Die Entwicklung allseitiger Handlungskompetenzen oder: Entspezialisierung und Entmethodisierung von Fortbildung

Bundeszentrale Fortbildung spezialisiert den Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für einen Teilarbeitsbereich in der sozialen Arbeit - eine zentrale Rolle gewinnt dabei die Verbesserung seines methodischen Repertoires, besonders im Bereich psycho-sozialer Methoden.

Projektfortbildung - orientiert an Prinzipien von Aktionsforschung - greift dagegen A r b e i t s b e d i n g u n g e n der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen i n i h r e r G e s a m t h e i t auf und entwickelt entsprechend Handlungsstrategien auf mehreren Dimensionen.
Leitendes Kriterium der Auswahl der Fortbildungsinhalte und der Handlungsmuster ist dabei die Initiierung von Lernprozessen, die die Beteiligten befähigt, soziale Verhältnisse in Richtung von mehr Demokratie, Selbstbestimmung, Partizipation und Emanzipation zu realisieren.Sie sollen soziale Zusammenhänge erfassen und Lösungsmöglichkeiten für Probleme entwickeln.

Diese Lösungen müssen sowohl die individuelle Situation des/der Klienten betreffen als auch auf die Institution und die gesellschaftlichen Verursachungszusammenhänge bezogene Handlungsmuster umschließen. Dazu muß der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge in der Projektfortbildung für die Interventionen auf den verschiedenen Ebenen allumfassend qualifiziert werden. Um diese Lösungswege möglichst autonom zu erarbeiten, müssen Lernprozesse eröffnet werden, die den Sozialarbeiter/Sozialpädagogen zum Subjekt seines Lernprozesses machen und ihm nicht Handlungsstrategien von außen (oder oben) vorgeben.

Das Diskursmodell als Möglichkeit zur Entwicklung von Handlungskompetenz

Die von Freire als "Grenzsituationen" charakterisierten Ansatzpunkte für eine am Abbau von Herrschaft und der Realisierung von Frei-

heit orientierten Bildung [835] werden im Freire-Konzept nach dem D i a l o g - P r i n z i p thematisiert. Folgendes längere Zitat soll das Freiresche Dialog-Verständnis veranschaulichen:

"Wenn es also dadurch zu einer Verwandlung der Welt kommt, daß Menschen ihr Wort sagen und die Welt benennen, dann drängt sich der Dialog auf als die Weise, durch die Menschen ihrem Sinn als Menschen gerecht werden. So ist der Dialog eine existentielle Notwendigkeit. Da nun der Dialog jene Begegnung ist, in der die im Dialog Stehenden ihre gemeinsame Aktion und Reflexion auf die Welt richten, die es zu verwandeln und zu vermenschlichen gilt, kann dieser Dialog nicht auf den Akt reduziert werden, daß eine Person Ideen in andere Personen einlagert. Er kann auch nicht zu bloßem Austausch von Ideen werden, die die Diskutierenden konsumieren. Zunächst kann er auch kein feindseliges, polemisches Argumentieren zwischen Menschen sein, die nicht der Benennung der Welt, auch nicht der Suche nach Wahrheit, sondern der gegenseitigen Aufnötigung ihrer eigenen Wahrheit verpflichtet sind. Weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. Vielmehr ist er ein Akt der Schöpfung. Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen." [836]

Auch die Aktionsforschung stellt in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Forschung den D i s k u r s als methodischen Weg, um emanzipatorische Lernprozesse zu initiieren.

"Im Praxis-Diskurs aktivierender Sozialforschung wird die praktische und theoretische Konsequenz aus dem allgemeinen Emanzipationsdilemma gezogen, daß die Befähigung zu gesellschaftsveränderndem

---

835) vgl.: Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten ..., S. 79 ff.

836) ebenda, S. 72

Handeln sowohl Praxis - als auch Diskurs-über-Praxis-Erfahrung voraussetzt; daß einerseits aber die Zwänge repressiver bürokratischer Lebenswelt die Etablierung eines solchen Diskurses für Praktiker erheblich erschweren - und andererseits die für Diskurse freigestellten Gruppen aufgrund der Aussperrung von relevanter Lebenswelt-Praxis mehr oder weniger unfähig werden, ihre Diskurse auf relevante Praxisprobleme zu zentrieren. Der Praxis-Diskurs ist der Versuch, diesem doppelten Dilemma - gewiß innerhalb der mehr als engen Grenzen institutionalisierter Sozialforschung - zu begegnen." [837]

Der praxisorientierte Diskurs als Kommunikationsprozeß zwischen Forschern und erforscht werdenden Subjekten soll durch die Vermittlung eigener Erfahrungen mit Ergebnissen des Forschungsprozesses die Chance zu r e f l e x i v e n L e r n p r o z e s s e n (bei Forschern und Forschungsbetroffenen) eröffnen. Darin wird die Grundlage für Einstellungs- und Verhaltensänderungen gesehen. [838]

Wichtig dabei ist, "daß es gelingt, die divergenten Deutungen und Sinninterpretationen des Normen- und Wertgefüges jeweiliger Situationen von Forschern und erforscht werdenden Subjekten zum Gegenstand von Reflexion der zugrunde liegenden Ursachen und zur Formulierung von Innovationsstrategien zu machen" [839].
Indem die erforscht werdenden Subjekte ihre eigenen Erfahrungen in den Lernprozeß einbringen, können ihnen nicht mehr Handlungsmuster von außen übergestülpt werden. Vielmehr bedingt das Diskurs-Modell, daß die Forschungssubjekte Lösungswege für ihre Probleme autonom finden und umsetzen.

Übertragen auf die Fortbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen bedeutet dies, zwischen Fortbildnern und Sozialarbeitern p r a -

---

837) Heinze,T. u. a.: Handlungsforschung ..., S. 46 f.
838) vgl.: ebenda, S. 55
839) ebenda, S. 56

xisgebundene Diskurse in Gang zu setzen, in denen Konflikte im Arbeitsfeld der Sozialarbeiter (und damit auch der Klienten im Praxisfeld) thematisiert und neue Lösungswege gesucht werden. Diese sollen zu alternativen Praxiskonzepten und zu veränderten Arbeitsbedingungen für die Sozialarbeiter führen.
Die auszuwählenden Praxisprobleme müssen dabei sog. Grenzsituationen darstellen, in denen gesellschaftliche Widersprüche besonders deutlich werden und die nach neuen Verhaltensweisen verlangen.

Die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen müßten dabei zu einer realistischen Bestimmung der Möglichkeiten einer politisch begriffenen Berufspraxis kommen. Sie müssen gesellschaftliche Widersprüche und daraus sich ergebende Handlungsspielräume erkennen und in die Praxis umsetzen können.
Es geht dabei sowohl um eine Veränderung ihrer eigenen Arbeitsbedingungen als auch um eine Verbesserung für die Lebenssituation der "Betroffenen" - beide Aspekte stehen in einem wechselseitigen Verhältnis.
Die zu entwickelnden Innovationsstrategien sollen dabei möglichst alle Dimensionen sozialarbeiterischen Handelns umfassen, also die administrative und sozialplanerische Ebene ebenso umschließen wie psycho-soziale und materielle Hilfen für den einzelnen Klienten.

Im Grunde müssen in der hier entwickelten Projektfortbildung die gleichen Qualifikationen auf zweierlei Ebenen vermittelt werden:

1. Die Sozialarbeiter selbst müssen befähigt werden, gemeinsam mit den Fortbildnern über ihre Probleme (berufliche und private, die wiederum berufliche determinieren) zu diskutieren, Hintergründe dafür zu erkennen und Handlungsstrategien abzuleiten.

2. Gleichzeitig müssen die Sozialarbeiter und Fortbildner fähig sein, entsprechende Lernprozesse in der sozialen Praxis mit

den betroffenen Gruppen und Menschen einzuleiten. Dazu müssen die "Klienten" zur Thematisierung ihrer Erfahrungen und Probleme befähigt werden und in einer Metakommunikation darüber zu neuen Einschätzungen und Handlungsmöglichkeiten gelangen.

Dies kann langfristig zu solchen Projekten führen, in denen L e r n e n , L e b e n u n d A r b e i t e n m i t e i n a n d e r v e r b u n d e n s i n d .[840] Allerdings sollte man sich über die Realisierung solcher Ansätze unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen keine Illusion machen: Sie werden solange Ausnahmeerscheinungen sein, solange die gesellschaftlich übliche Trennung von Arbeit und Freizeit, von Produktion und Reproduktion nicht grundsätzlich neu bestimmt wird.

Der Stellenwert der Methoden in der Projektfortbildung

Eine Fortbildung, die den Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für die Thematisierung von beruflichen Konflikten und deren Überwindung und Neuorientierung befähigen will, muß ihm entsprechende M e t h o d e n vermitteln. D. h., die herkömmlichen sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Interventionsformen mit ihrem Primat der Einzelfallhilfe und Individualisierung von Konflikten sind hierfür nicht hinreichend und adäquat, da sie die Problemsicht unzulässig einschränken und damit die Lebenssituation der Klienten nicht erreichen. Notwendig sind Methoden, die dem Sozialarbeiter/Sozialpädagogen Zugang zur Lebenswelt der Klienten eröffnen und deren Lebenssituation zu verändern helfen.[841]

Wenn hier die Forderung nach Entmethodisierung erhoben wird, so bedeutet dies also nicht, daß in der Fortbildung keine Methoden mehr vermittelt werden sollen.

---

840) vgl.: Dauber, H./Verne, E.: Freiheit zum Lernen ...

841) vgl. z. B.: Jungblut, H.-J./Schreiber, W.: Zur Notwendigkeit alltagsweltlich orientierter Methoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, Heft 8/1980, 10 Jg. S. 152

Die Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogk erhalten jedoch einen neuen Stellenwert. Sie sind nicht eine einseitige Intervention auf partielle Klientenschwierigkeiten, vielmehr muß der Sozialarbeiter/Sozialpädagoge einen Methodenpluralismus entwickeln und auf verschiedene Problemlagen unterschiedlich reagieren können.
Es geht also dabei nicht um die Vermittlung spezifischer, spezialisierter Kenntnisse und Methoden, sondern um die möglichst vielfältige und aufeinander bezogene Erweiterung der Erkenntnisse und des Handlungsrepertoires der Sozialarbeiter, um ihre Fähigkeit, emanzipatorische Sozialarbeit zu üben, zu erhöhen.

Besonders die Vorrangstellung psycho-sozialer und therapeutischer Methoden wird dabei zugunsten von Handlungsstrategien abgebaut, die die Lebenssituation der Klienten grundsätzlich verändern und damit auch die Ursachen dieser Lebenssituationen in das Veränderungskonzept von sozialer Arbeit einbeziehen.

Ebenso wie die Methoden in der Sozialarbeit neu reflektiert werden müssen, bedarf der Fortbildner, der mit den Sozialarbeitern in einer Projektfortbildung zusammenarbeitet, veränderter didaktisch-methodischer Ansätze.
Didaktik-Methodik erhält hier - im Vergleich zu ihrer hervorragenden Rolle in der bundeszentralen Fortbildung - einen anderen Stellenwert: Sie wird nicht mehr zum alles-beherrschenden Faktor, von dessen Entwicklungsgrad das Gelingen des Lernprozesses abhängig wird und die die herrschende Diskrepanz und Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Fortbildnern und Adressaten verschleiern soll, obwohl sie sie gerade verdeutlicht.
Die Effektivität des Lernens erweist sich nicht an einem gelungenen didaktisch-methodischen Vorgehen, sondern an der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in die soziale Praxis.

Der zentrale Stellenwert von Didaktik-Methodik in der bundeszentralen Fortbildung (und bei vergleichbaren Fortbildungsformen) liegt u. a. in den Defiziten dieser Fortbildung - vor allem in dem

fehlenden Theorie-Praxis-Bezug - begründet. Didaktik-Methodik soll diese Defizite ausgleichen helfen, soll darüber hinwegtäuschen, daß zwischen Reflexion und Handeln kein unmittelbarer Zusammenhang besteht. [842]

Dies soll jedoch nicht heißen, daß didaktisch-methodische Überlegungen in auf Selbstbestimmung zielenden Lernprozessen, die mit der Praxis verbunden sind, überhaupt keine Rolle spielen: Der Fortbildner bedarf der Fähigkeit, praxisgebundene Diskurse zu initiieren und diese Fähigkeit an die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für deren Arbeit mit den Klienten weiterzugeben.
D. h., in der Fortbildung müssen e x e m p l a r i s c h e L e r n p r o z e s s e stattfinden, deren Ablauf und Prinzipien auf das Arbeitsfeld der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen zu übertragen sind.

Während die Teilnehmerorientierung in der von uns beschriebenen bundeszentralen Fortbildung ein didaktisches Prinzip zur Motivierung der Teilnehmer darstellt [843], erhält es für eine am Projektprinzip orientierte Fortbildung eine neue Qualität:
Teilnehmerorientierung in der Fortbildung bedeutet hier Ansatz an für die Teilnehmer wichtigen, da widersprüchlichen Erfahrungen, die ihr Handeln determinieren und die nach Veränderungen verlangen. Dieses Prinzip ist mit dem Fortbildungsinhalt verknüpft.

Projektfortbildung und Selbstorganisierung

Unberührt blieb bisher die Frage, welche gesellschaftspolitischen oder sozialen Inhalte die angedeuteten Projekte haben könnten. Dies kann hier auch nicht diskutiert werden, da sich dafür die gesamte Bandbreite sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Arbeitsfelder prinzipiell eignet.
Betrachtet man jedoch bisher realisierte Umsetzungen solcher pro-

---

842) vgl.: Werder, L. v: Alltägliche Erwachsenenbildung ..., S. 81 f.
843) vgl.: Kapitel 4.8 dieser Arbeit, S. 142 ff.

jektförmiger Ansätze in der Sozialarbeit und in der Fortbildung/ Erwachsenenbildung, so liegen besonders Möglichkeiten in gemeinwesenorientierten und stadtteilbezogenen Ansätzen der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Hier schlagen sich individuelle Konflikte und gesellschaftliche Widersprüche in einer für die betroffenen Individuen noch bearbeitbaren und damit veränderbaren Weise nieder.

"Stadteile stellen eine 'mittlere Aggregationsebene' gesellschaftlicher Zwischenstrukturen dar. Als mittelbare und vermittelnde Ebene zwischen der sozialstrukturellen Konstitution von Lebensbedingungen und individueller Schicksale ist der Stadtteil einer der wesentlichen Bereiche, an dem sich erfahrungsmäßige Verankerung von alltäglichem Orientierungswissen festmachen lassen. In diesem Sinne können Stadtteile bzw. Wohnbereiche als 'Umschlagplatz' von gesellschaftlich bedingten Lebensformen und Bewußtseinsstrukturen angesehen werden, d. h. als Orte, in denen einerseits Loyalität gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen hergestellt wird und andererseits aber auch kollektive Erfahrungen gesammelt, Legitimationen und Politisierungsprozesse eingeleitet werden können." [844]

Des weiteren stellen selbstorganisierte Ansätze (z. B. Bürgerinitiativen u. ä.)für das hier entwickelte Fortbildungskonzept gute Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten dar, da in diesen nichtinstitutionalisierten Projekten bereits einige der hier beschriebenen Prinzipien realisiert sind.

So setzen z. B. soziale Selbsthilfegruppen an einem gemeinsamen konkreten (Alltags-)Problem, Defizit etc. an und organisieren zu dessen Lösung und Beseitigung einen solidarischen Lernprozeß, in dem sie zu "kooperierenden Subjekten ihres eigenen Lebenszusammenhangs" [845] werden:

---

844) Gildemeister, R.: Berufliche Sozialisation ..., S. 163

845) vgl.: Marzahn, C.: Wer soll eigentlich die Probleme lösen?, in: Brockmann, A. D. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit ..., S. 83

"Nicht mehr nur Objekt fremder Entscheidungen sein zu wollen, die immer mutigere Absage an alle Formen undurchschauter Interessendelegation erschließt den Initiativen neue Möglichkeiten kreativer, kooperativer und solidarischer, kurz: befriedigender und zukunftsweisender Lebens- und Verkehrsformen. In und mittels der Selbsthilfe-Initiativen beginnen die Betroffenen jene Kompetenzen zurückzufordern und praktisch sich wieder anzueignen, die sie längst an besondere Organisationen und ihre professionellen Stäbe haben abgeben müssen. So wächst das Vertrauen in die eigene Kraft. In ihren fortgeschrittensten Positionen sind die Selbsthilfe-Initiativen die zur Organisation gewordene praktische Frage der Menschen und der realen Verfügungsgewalt in Staat und Gesellschaft." 846)

Eine entsprechende Selbstorganisierung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für ihre eigene Fortbildung wäre auch die konsequenteste Fortführung der hier skizzierten Projektfortbildung: Die, die die eigentlich Kompetenten sind, die Sozialarbeiter, nehmen ihren Professionalisierungsprozeß selbst in die Hand, lehnen jede Fremdbestimmung ab und bearbeiten gemeinsam und solidarisch unter Einbezug der Betroffenen in der Praxis Konflikte und Widersprüche ihrer alltäglichen Praxis.

6.4.7 Abschließende Betrachtung

Die vorliegende Analyse kommt zu dem Ergebnis, daß bundeszentrale Fortbildung nicht der Unterstützung innovatorischer Prozesse in der Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik im Sinne der Verwirklichung von mehr Emanzipation, Demokratie und Partizipation für die Klienten sozialer Arbeit dient und damit auch nicht den Kriterien einer emanzipatorischen Bildungsarbeit entspricht.

---

846) ebenda, S. 83

Trotz einer breiten fachlichen Diskussion und der Veränderung organisatorischer und didaktisch-methodischer Voraussetzungen der Fortbildung, werden nur Verbesserungen an den bestehenden Strukturen vorgenommen, während die grundsätzliche Bedeutung bundeszentraler Fortbildung nicht hinterfragt wird.

Die Hauptfunktion bundeszentraler Fortbildung liegt in der Qualifikation und Sozialisation ihrer Teilnehmer.
Der qualifikatorische Aspekt bedeutet, daß die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer erhöht werden und die Spezialisierung ihrer Qualifikationen betrieben wird (wobei ein besonderes Gewicht auf die methodischen Fähigkeiten der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen gelegt wird). Diese Qualifizierung kommt besonders Multiplikatoren und Führungskräften in der sozialen Arbeit zugute und damit ist insgesamt die Fortbildung dem persönlichen beruflichen Aufstieg dienlich.
Der Sozialisationsaspekt zeigt sich daran, daß die Teilnehmer an ein herrschendes Bild von Sozialarbeit/Sozialpädagogik angepaßt werden, indem entsprechende Strukturen und Grundvoraussetzungen in der sozialen Arbeit nicht infrage gestellt werden.

Eine bewußte politische Bildung bzw. Synthese beruflicher und politischer Bildung, die die Veränderung institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen umfaßt, findet nicht statt, jedoch bedeutet der indirekte Sozialisationsaspekt dennoch eine politische Bildung im Sinne der Anpassung an den Status quo.

Bundeszentrale Fortbildung wird damit zu einer "Arbeitgeberfortbildung", da sie deren Interessen an der Tradierung herrschender Normen und Prinzipien sozialer Arbeit unterstützt. Sie reagiert mit den Fortbildungsinhalten und -methoden auf entsprechende Anforderungen der herrschenden Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

Wir haben diesem Fortbildungsverständnis einen anderen Ansatz - den der P r o j e k t f o r t b i l d u n g - entgegengehalten, der jedoch nicht als ein fertiger Konzeptionsentwurf verstanden werden soll.
Die Erstellung eines Konzepts kann m. E. nur in der Praxis unter Beteiligung der betroffenen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen geleistet werden und nicht am grünen Tisch.

Diese Projektfortbildung ist einem e m a n z i p a t o r i s c h e n A n s a t z v o n S o z i a l a r b e i t / S o z i a l p ä d a g o g i k verpflichtet, mit dem Ziel, die Lebensbedingungen der Klienten der sozialen Arbeit zu verbessern, indem individuelle Hilfe und politische Handlungsstrategien verbunden werden. Sie ist d e z e n t r a l organisiert und in entsprechende sozialpädagogische P r o j e k t e - vor allem im Stadtteil - eingebunden. Sie versucht, durch die E i n h e i t v o n A k t i o n u n d R e f l e x i o n die Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Fortbildnern und Fortzubildenden tendenziell abzubauen. Die Inhalte dieser Fortbildung sind auf die gesamte Arbeitssituation der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen bezogen und thematisieren im Sinne von Erfahrungslernen besonders solche Praxisprobleme, in denen gesellschaftliche Widersprüche deutlich werden. Dieser Ansatz impliziert einen Abbau der einseitigen Methodisierung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der entsprechenden Spezialisierung der sozialen Fachkräfte zugunsten der Entwicklung a l l s e i t i g e r H a n d l u n g s k o m p e t e n z e n .
Als adäquates methodisches Prinzip der Fortbildung wird das D i s k u r s m o d e l l (der Aktionsforschung und Freire-Pädagogik) angesehen, da hierdurch die Teilnehmer der Fortbildung zunehmend befähigt werden, ihre Probleme autonom zu lösen und ihren Qualifizierungsprozeß selbst zu organisieren.

Es bleibt die Frage offen, ob das skizzierte Fortbildungsverständnis als Modell für die bundeszentrale Fortbildung fungieren kann. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Analyse ist die bundeszen-

trale Fortbildung besonders dem Verdacht ausgesetzt, daß der Einfluß der Trägerverbände auf die Fortbildungsarbeit im Sinne der Durchsetzung einer systemstabilisierenden Sozialarbeit/Sozialpädagogik groß ist. Dagegen setzt der hier entwickelte Ansatz ein völlig anderes Verständnis über die Funktion von Sozialarbeit/Sozialpädagogik voraus, welches sich kaum von oben, d. h., über die öffentlichen und freien Träger sozialer Arbeit unter den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen durchsetzen läßt.

M. E. hat die jahrelange Auseinandersetzung in der bundeszentralen Fortbildung im Innengefüge von Organisationsstrukturen und didaktisch-methodischen Fragestellungen sehr deutlich die Grenze der Veränderbarkeit dieser Form von Fortbildung aufgezeigt.

Ein weiterer grundsätzlicher Widerspruch liegt darin, daß Projektfortbildung dezentral in der Region stattfindet, während für die bundeszentrale Fortbildung als besonderes Charakteristikum die bundeszentrale Zusammenführung sozialer Fachkräfte betont wird. Denkbar ist, daß die bundeszentrale Fortbildung solche regionalisierten Fortbildungsformen modellhaft erprobt - für die Institutionsberatung und Supervision findet dies bereits vereinzelt statt [837] - und sich als Initiator für die weitere Entwicklung und Entstehung solcher Projekte begreift.
Ob dabei jedoch der politische Anspruch dieser Fortbildung realisiert und diese Fortbildung mit entsprechenden Praxisveränderungen in der sozialen Arbeit verbunden werden kann, kann hier nicht eingeschätzt werden - positive Beispiele dafür liegen zumindest bisher nicht vor.

---

847)
vgl. z. B.: Gotthardt, A./Berger, S.: Projektberatung als Angebot der Akademie für Jugendfragen, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge ... 1979 ..., S. 59 ff.
Trunzer, C.: Bericht über die Projektfortbildung des Fortbildungswerkes für sozialpädagogische Fachkräfte, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 253 ff.

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W.: Protokolle und Referate des Seminars "Probleme der qualitativen Inhaltsanalyse", Institut für Sozialforschung der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt SS 1961

Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):

- Arbeits- und Fortbildungstagungen für Fachhochschullehrer und lehrende Sozialarbeiter/Sozialpädagogen im Fachbereich Sozialwesen (Sozialarbeit/Sozialpädagogik), Jahresprogramm 1979
- Praxisberaterkurse der Akademie des Deutschen Vereins, hektografiertes Arbeitspapier, Frankfurt o. J.
- Programm 1979 - 1980, Frankfurt 1978
- Programm 1981 - 1982, Frankfurt 1980
- Tätigkeitsbericht 1977, Frankfurt 1978
- Tätigkeitsbericht 1978, Frankfurt 1979

Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.):

- Jahresbericht 1977, Münster o. J. (1978)
- Jahresbericht 1978, Münster o. J. (1979)
- Jahresplan '76, Münster o. J.
- Jahresplan '78, Münster o. J.
- Jahresplan '79, Münster o. J.
- Jahresplan '80, Münster o. J.
- Sachbeiträge zum Fortbildungskonzept der Akademie für Jugendfragen, Münster 1979
- Sachbeiträge zum Jahresbericht '76, Aspekte des Fortbildungskonzepts der Akademie für Jugendfragen, Münster o. J. (1977)
- Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Freiburg 1979

Akademie Klausenhof (Hrsg.):

- Jahresbericht/Ausblick 1976/1977, Klausenhof o. J.
- Leitlinien für die Arbeit der Abteilung I.,Klausenhof o. J.
- Leitlinien und Schwerpunkte, in: Beiträge zur Jugendarbeit auf dem Lande, Heft 20, Klausenhof 1979
- Programm 1980 der Abteilung I (Mai - August 1980)

Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung (Hrsg.):

- Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung 1958 - 1978, Remscheid 1978

- Aus der Arbeit der Akademie Remscheid, in: deutsche Jugend, Heft 2/1976, 24. Jg., S. 64
- Die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 122 ff.
- Fortbildung '78, Jahresprogramm 1978, Remscheid o. J.
- Fortbildung '79, Jahresprogramm 1979, Remscheid o. J.
- Fortbildung '80, Jahresprogramm 1980, Remscheid o. J.

Alheit, P.: Professionalisierung.Fünf Thesen gegen einen Begriffsfetisch, Endstation BAT IV?, in: Sozialmagazin, Heft 6/1978, 3. Jg., S. 22 ff.

Altvater, E./Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1972[4]

Amendt, G.: Beratung als staatliche Antwort auf soziale Emanzipationsbewegungen, in: Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.), (1979)

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (Hrsg.):
- Konzeption der Fortbildung in zentraler Trägerschaft, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 5/1978, 29. Jg., S. 175 ff.
- Zentrale Fortbildung 1978 (1. und 2. Halbjahr), Bonn o. J.
- Zentrale Fortbildung 1979 (1. und 2. Halbjahr), Bonn o. J.
- Zentrale Fortbildung 1980 (1. und 2. Halbjahr), Bonn o. J.

Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit (AKS) Berlin:
- Gemeinwesenarbeit als Ideologie und soziale Kontrolle: Ein Beitrag zur Sozialarbeit im Stadtteilbereich, in: Victor Gollancz-Stiftung (Hrsg.): Materialien zur Jugend- und Sozialarbeit, Band 8, Reader zur Theorie und Strategie von Gemeinwesenarbeit, Frankfurt 1974
- Geschichte und Funktion der Sozialarbeit, Frankfurt 1971
- Zum Widerspruch zwischen Realität und Anspruch in der behördlichen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 1/1971, 1. Jg., S. 5 ff.

Aregger, K.: Innovation im sozialen System, Bern/Stuttgart 1976, 2 Bde.

Ausbildung zum Supervisor, in: Sozialmagazin, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 39

Autorengruppe: Kritik der Methoden der Sozialarbeit, Teil 2: Social Groupwork, in: Sozialpädagogische Korrespondenz, Heft 12/1971, 3. Jg., S. 1 ff.

Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend, Fürsorgeerziehung im Kapitalismus, Frankfurt 1972

Autorenkollektiv: Familienkrise und Beratungsdienste, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 17/1975, 5. Jg., S. 59 ff.

Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus, Frankfurt 1974

Bach, G. R./Molter, H.: Psychoboom, Reinbek bei Hamburg 1979

Barabas, F. u. a.: Jahrbuch der Sozialarbeit 1976, Reinbek bei Hamburg 1975

Barabas, F. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978, Reinbek bei Hamburg 1977

Bauer, R.: Wohlfahrtsverbände in der Bundesrepublik, Weinheim/Basel 1978

Bäuerle, W.:

- Beratung im neuen Entwurf zum Jugendhilfegesetz, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 1/1978, 29. Jg., S. 4 ff.
- Fortbildung von Sozialarbeitern ohne Fortbildung ihrer Institution?, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 4/1976, 27. Jg., S. 122 ff.
- Institutionsberatung in Institutionen der Sozialarbeit, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1976, 27. Jg., S. 305 ff.
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik - ein Angebot für die Praxis, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 10/1974, 25. Jg., S. 391 ff.
- Supervision in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, in: Neues Beginnen, Heft 1/1969, 20. Jg., S. 21 ff.
- Vorwort im Jahresbericht des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 1976, Frankfurt 1977, S. 3 ff.
- Zur Kritik der traditionellen Fortbildung von Heimerziehern, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 155 ff.

Bäuerle, W./Lüdicke, H.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik , in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2/1972, 23. Jg., S. 49 ff.

Becker, E./Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1972

Bendit, R./Heimbucher, A.: Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit, München 1979[2]

Beneke, E.: Selbstverständnis und Handlungsrealität von Sozialarbeitern, Weinheim/Basel 1979

Berger, P./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1974[4]

Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen, Handbuch für selbstbestimmtes Lernen, Reinbek bei Hamburg 1977

Beutel, H.:

- Supervision, Praxisanleitung, Praxisberatung, in: Blätter der

Wohlfahrtspflege, Heft 5/1975, 122. Jg., S. 123 ff.

- Was ist eigentlich Beratung?, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 11/1977, 124. Jg., S. 255 ff.

Blanke, T.: Das Dilemma der verfassungspolitischen Diskussion der Linken in der BRD, in: Rottleuthner, H. (Hrsg.): Probleme der marxistischen Rechtstheorie, Frankfurt 1975

Blinkert, B./Huppertz, N.: Der Mythos der Supervision - Kritische Anmerkungen zu Anspruch und Wirklichkeit, in: Neue Praxis, Heft 2/1974, 4. Jg., S. 117 ff.

Blum, E.: Arbeiterbildung als existentielle Bildung, Leipzig/Berlin 1935

Böhnisch, L./Lösch, H.: Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), (1973[2])

Boll, W.: Erwachsenenspezifische Methoden der Berufsausbildung, in: Münch, J.: Berufsausbildung Erwachsener, Braunschweig 1971

Bopp, J.: Psychoboom, Therapien in der sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin, Heft 3/1979, 4. Jg., S. 12 ff.

Brandes, V. u. a. (Hrsg.): Handbuch 5 Staat, Frankfurt/Köln 1977

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1979[14]

Brock, A.: Arbeiterbildung - Lernen der Arbeiter für sich und ihre Emanzipation, in: Brock, A. u. a. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis, Reinbek bei Hamburg 1978

Brockmann, A. D. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 3, Reinbek bei Hamburg 1979

Broedel, M. u. a.: Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes, in: Caritas 77, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1977, S. 266 ff.

Broedel, M. u. a.: Aus der Arbeit der Fortbildungs- Akademie des Deutschen Caritasverbandes, in: Caritas 80, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1980

Bruder, K.-J. (Hrsg.): Kritik der bürgerlichen Psychologie, Frankfurt 1973

Brumlik, M./Keckeisen, W.: Etwas fehlt, Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik, in: Kriminologisches Journal, Heft 4/1976, 8. Jg., S. 241 ff.

Brunner, J.: Das Projekt als didaktische Konzeption in der Lehrerfortbildung, in: Aregger, K.: (Hrsg.): Lehrerfortbildung, Weinheim/Basel 1976

Bundesminister für Familie und Jugend (Hrsg.): Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe, Bonn 1968

Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.):

- Diskussionsentwurf eines Jugendhilfegesetzes, Bonn 1973
- Perspektiven zum Bundesjugendplan, Bonn 1978

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan, 2 Bde., Stuttgart 1973[4]

Burckhardthaus Gelnhausen (Hrsg.):

- Das Burckhardthaus e. V. Gelnhausen, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 126 ff.
- Die Weiterbildung zum Supervisor, hektografiertes Blatt, Gelnhausen 1979
- Fort- und Weiterbildung 1978 (1. und 2. Halbjahr), Gelnhausen o. J.
- Fort- und Weiterbildung 1979 (1. und 2. Halbjahr), Gelnhausen o. J.
- Fort- und Weiterbildung 1980, Gelnhausen o. J.
- Jahresbericht 1978, Gelnhausen o. J.
- Jahresbericht 1979/1980, Gelnhausen o. J.
- Kursausschreibung des 7. Weiterbildungsprogramms für Supervision 1981/83, Gelnhausen 1980

Büttner, C.: Fortbildung in neuer Form, in: Neue Praxis, Heft 4/1973, 3. Jg., S. 329 ff.

Caemmerer, D. v. (Hrsg.): Praxisberatung (Supervision), ein Quellenband, Freiburg 1970

Chin, R./Benne, K. D.: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme, in: Gruppendynamik, Heft 4/1971, 2. Jg., S. 344 ff.

Claus, J./Schumann, M./Siegel, R.: Therapeutische Professionalität - die Entstehung eines illusionären Berufsbildes in der Sozialarbeit, Berlin/Siegen 1979

Cohn, R.:

- Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Heft 6/1970, 3. Jg., S. 251 ff.
- Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1980[4]

Cube, A. v. u. a.: Kompensation oder Emanzipation?, Braunschweig 1974

Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel: Studienmodelle für soziale Berufe, Neuwied/Berlin 1973

Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1967

Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen, Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung, Reinbek bei Hamburg 1976

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission:

- Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1974[4]
- Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1974

Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Berichte über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe - Fünfter Jugendbericht, Bonn 1980

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.):

- Das Wilhelm-Polligkeit-Institut Frankfurt, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 149 ff.
- Informationsschrift, Frankfurt 1979
- Lehrgangs-Kalender 1978, Frankfurt 1977
- Lehrgangs-Kalender 1979, Frankfurt 1978
- Lehrgangs-Kalender 1980, Frankfurt 1979

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge:

- Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit - Fortbildungswerk - Frankfurt, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 130 ff.
- Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt 1980
- Geschäftsbericht 1976/1977, Frankfurt 1977
- Studie über die Berufsvollzüge von Praxisberatern (Supervisoren), Frankfurt 1976

Diakonische Akademie (Hrsg.):

- Ausschreibung des Akademiekurses für Praxisberatung (Supervision) in der Heimerziehung - J 2/1981, Stuttgart 1980
- Ausschreibung des Akademiekurses für Praxisberatung (Supervision) in der offenen Sozialarbeit/Sozialpädagogik - F 5/1981, Stuttgart 1980
- Ausschreibung W 1/79-82 eines Akademiekurses für Sozialmanagement (BS), Stuttgart 1979
- Die Diakonische Akademie Stuttgart, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 135 ff.
- Jahresprogramm 1978, Stuttgart 1977
- Jahresprogramm 1979, Stuttgart 1978

- Jahresprogramm 1980, Stuttgart 1979
- Jahresprogramm 1981, Stuttgart 1980

Dieckmann, B. u. a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele, Braunschweig 1973

Dießenbacher, H.: Empirische Sozialforschung versus Aktionsforschung - eine falsche Alternative?, in: Neue Praxis, Heft 2/1980, 10. Jg., S. 160 ff.

Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik, in: Picht, G. u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

Dolls, M.: Fortbildung in der Praxis zur Veränderung der Praxis, in: Neues Beginnen, Heft 2/1971, 22. Jg., S. 99 ff.

Dorst, B./Leffers, C.-J.: Zum Stellenwert gruppendynamischer Verfahren innerhalb der Erwachsenenbildung, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge, Aspekte des Fortbildungskonzeptes der Akademie für Jugendfragen, Münster 1977, S. 38 ff.

Dreier, W.:
- Politische und theologische Perspektiven, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge, Aspekte des Fortbildungskonzeptes der Akademie für Jugendfragen, Münster 1977, S. 60 ff.
- Praxisverändernde Bildung als Beitrag zur globalen Hoffnung auf Zukunft, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge, Aspekte des Fortbildungskonzeptes der Akademie für Jugendfragen, Münster 1977, S. 33 ff.
- Vorwort im Jahresplan 1976 der Akademie Münster, S. 3 f.

Dreisbach, D.: Zur bürokratischen Organisation der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), (1973[2])

Dürck, M./Ehrhardt, A./Hollmann, E./Trunzer, C.: Erfahrungslernen - Wie geht das? Anregungen für die Ausbildung und Fortbildung von Erziehern, Frankfurt 1981

Ebbinghausen, R. (Hrsg.): Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, frankfurt 1976

Eckensberger, D. u. a.: Geplanter Institutionswandel - Institutionsberatung, in: Gruppendynamik, Heft 4/1971, 2. Jg., S. 339 ff.

Eher frustriert als erbaut. Ein Gespräch über Fortbildung beim "Deutschen Verein", in: päd extra Sozialarbeit, Heft 11/1979, 3. Jg., S. 24 ff.

Ehrhardt-Plaschke, A.: Die Arbeit des Fortbildungswerkes für sozialpädagogische Fachkräfte im Jahre 1976, in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg. , S. 280 ff.

Ehrhardt-Plaschke, A./Irskens, B.: Überlegungen zur Weiterentwicklung der Fortbildung im Elementarbereich, in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg., S. 288 ff.

Ernspergner, B.: Gruppendynamik und Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1973

Fachbereich Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin: Überlegungen zur Handlungsforschung in der Sozialpädagogik, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.), (1975[2])

Faltermeier, J./Wolf, M.: Einige Thesen zur Fortbildung im sozialen Bereich, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 248 ff.

Feidel-Mertz, H.:

- Erwachsenenbildung seit 1945, Köln 1975
- Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung, Ein Literatur- und Lagebericht, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1977, 23. Jg., S. 681 ff.
- Zur Ideologie der Arbeiterbildung, Frankfurt 1972[2]

Föllmer, M.: Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 1/1977, 7. Jg., S. 4 ff.

Fortbildung. An der Kette fliegen. Heftthema päd. extra Sozialarbeit, Heft 11/1979, 3. Jg., S. 22 ff.

Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes e. V. (Hrsg.):

- Die Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes Freiburg i. Br., in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 138 ff.
- Fortbildung '78, Freiburg o. J.
- Fortbildung '79, Freiburg o. J.
- Fortbildung '80, Freiburg o. J.

Fortbildungswerk für Sozialarbeiter und Verwaltungsfachkräfte des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):

- Arbeits- und Fortbildungstagungen für Fachhochschullehrer und lehrende Sozialarbeiter/Sozialpädagogen im Fachbereich Sozialwesen (Sozialarbeit/Sozialpädagogik), Jahresprogramm 1980
- Programm 1978, Frankfurt 1977
- Programm 1979, Frankfurt 1978
- Programm 1980, Frankfurt 1979
- Programm 1981, Frankfurt 1980
- Tätigkeitsbericht 1977, Frankfurt 1978
- Tätigkeitsbericht 1978, Frankfurt 1979

Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):

- Programm 1978, Frankfurt 1977
- Programm 1979, Frankfurt 1978
- Programm 1980, Frankfurt 1979
- Tätigkeitsbericht 1977, Frankfurt 1978
- Tätigkeitsbericht 1978, Frankfurt 1979

Freire, P.:
- Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974
- Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1979[3]

Friebel, H.: Zur Sozialisation und Bildung Erwachsener aus sozialwissenschaftlicher Sicht: Ein Entwurf, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1977, 23. Jg., S. 729 ff.

Friedländer, W./Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Berlin/Neuwied 1974[3]

Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973

Frommann, A./Schramm, D./Thiersch, H.: Sozialpädagogische Beratung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1976, 22. Jg., S. 715 ff.

Fürstenau, P.: Institutionsberatung, in: Gruppendynamik, Heft 6/1970, 1. Jg., S. 219 ff.

Gaertner, A.:
- Beratung als praktischer Diskurs, in: Neue Praxis, Sonderheft Sozialarbeit und Therapie 1978, S. 118 ff.
- Supervision - Systematische Reflexion der Berufspraxis oder Psychohygiene für Sozialarbeiter, in: Barabas, F. u. a. (Hrsg.), (1977)
- Überlegungen zur Supervisionsausbildung, in: Gaertner, A. (Hrsg.), 1976

Gaertner, A. (Hrsg.): Modellversuch "Soziale Studiengänge" an der Gesamthochschule Kassel, Supervision, Materialien 7, Kassel 1976

Gaertner, A./Wittenberger, G.: Supervision und der institutionelle Diskurs, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Freiburg 1979

Galper, J. H.: Soziale Dienste und politische Systeme, Freiburg 1978

Geißler, H.: Neue Soziale Frage - Zahlen, Daten, Fakten, hektografiertes Manuskript, November 1975

Geißler, K. A./Hege, M.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns, München/Wien 1978

Gernert, W.: Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung, München 1975

Giegel, H. J.: Emanzipation, in: Braun/Rademacher: Wissenschaftstheoretisches Lexikon, Graz u. a. 1978

Gildemeister, R.: Berufliche Sozialisation, Berufsfeldanalyse und Projektarbeit, in: Kreutz, H. u. a.: Studienführer für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Neuwied/Darmstadt 1977

Gilles, A.: Rogers auf dem pädagogischen Prüfstand. Kritische Anmerkungen zur Therapie und Praxis der Gesprächspsychotherapie, in: Neue Praxis, Heft 1/1980, 10. Jg., S. 66 ff.

Gorz, A.: Der heimliche Lehrplan der Erwachsenenbildung, in: Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.), (1976)

Gotthardt, A./Berger, S.: Projektberatung als Angebot der Akademie für Jugendfragen, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge zum Fortbildungskonzept der Akademie für Jugendfragen, Münster 1979, S. 59 ff.

Gottschalch, W. u. a.: Sozialisationsforschung, Frankfurt 1976[2]

Grass, K. M./Koselleck, R.: Emanzipation, in: Brunner, O. u. a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 2, Stuttgart 1975

Greifenhagen, M.: Emanzipation, in: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2, Basel 1972

Griese, H.: Erwachsenensozialisation, München 1976

Gstettner, P.: Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1976, 22. Jg., S. 321 ff.

Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, in: Knoll, J. u. a.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Dokumente 1945 - 1966, Heidelberg 1967

Haag, F.:

- Projektorientierte Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), (1973[2])
- Sozialforschung als Aktionsforschung, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.),)1975[2])

Haag, F. u. a. (Hrsg.): Aktionsforschung, München 1975[2]

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973

Halmos, P.: Die Beichtväter des 20. Jahrhunderts - Psychologen und Lebensberater unter Ideologieverdacht, Zürich 1972

Hanhart, D.: Sozialarbeitsforschung , Defizite, Notwendigkeiten, Perspektiven, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.),(1975 [2])

Hartmann, H.: Arbeit, Beruf, Profession, in: Soziale Welt, Heft 19/1968, 19. Jg., S. 193 ff.

Hasselmann, K. B.: Ein Blick nach vorne, Überlegungen zur mittelfristigen Planung des Burckhardthauses, in: Burckhardthaus Gelnhausen Hrsg.): Jahresbericht 1978, Gelnhausen o. J. (1979)

Hecker, M. u. a.: Erfahrungen mit Supervision in der Praxis, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1975, 26. Jg., S. 280 ff.

Heim- und Erzieherzeitschrift (HeZ) Berlin: Grundfragen offener Jugendarbeit: Ein Beispiel für selbstorganisierte Fortbildung, Sondernummer April/Mai 1977

Heinsohn, G./Knieper, B.:

- Kann Wissenschaft Erziehung anleiten?, in: Sozialmagazin,Heft 4/1977, 2. Jg., S. 52 ff.
- Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik, Frankfurt 1975

Heinz, V.: Professionalisierung der Sozialarbeit, Anmerkungen aus der Sicht der Praxis, in: Neue Praxis, Heft 4/1980, S. 393 ff.

Heinze, T. u. a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975

Hemmer, K. P.: Bemerkungen zu Problemen einer Situationstheorie, in: Zimmer, J. (Hrsg.), (1973)

Henke, H. H./Kanzler, K.: Strukturelle Konflikte als Gegenstand der Supervision, in: Gaertner, A. (Hrsg.), (1976)

Henke, H. H./Karstedt, S.: Institutionsberatung und Aktionsforschung, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.), (1975^2)

Hesse, H. A.: Beruf im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung, Stuttgart 1968

Hesse, O. u. a. (Hrsg.): Evangelische Fortbildungsstätten, Comenius-Institut, EKD-Reihe, Band 4, Hannover 1979

Hesse, O.: Probleme bundeszentraler Fortbildung, in: Autschbach, P. u. a.: Beiträge zur Jugend- und Gemeindearbeit im ländlichen Raum, Evangelischer Informationsdienst für Jugend- und Erwachsenenbildung auf dem Lande, Beiheft 1/1979, Altenkirchen 1979, S. 154 ff.

Hessischer Volkshochschulverband: Synthese beruflicher und politischer Bildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/1974, 24. Jg., S. 161 ff.

Hofmann, A.: Auf welche Situation treffen die Methoden? Einige Daten zur Sozialhilfe, in: Informationsdienst Sozialarbeit, Heft 24/1979, S. 61 ff.

Hollstein, W.:

- Probleme und Ansätze der Unterschicht-Beratung, in: Neue Praxis, Heft 4/1978, 8. Jg., S. 330 ff.
- Sozialarbeit im Kapitalismus, Themen und Probleme, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.), (1975^2)

Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt 1975^2

Holsti, O. R.: Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, London 1969

Hompetsch, R./Hompetsch-Cornetz, J.: Problemdefinitionen und Handlungsformen von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis, Sonderheft 1978, Sozialarbeit und Therapie, 8. Jg., Neuwied 1978

Honig, M.-S.: Anmerkungen zum gegenwärtigen Beratungsboom, in: Neue Praxis, Heft 4/1976, 6. Jg., S. 342 ff.

Horn, K.:

- Aktionsforschung, Balanceakt ohne Netz?, Frankfurt 1979
- Können gruppendynamische Verfahren Medium politisierender Bildung sein?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1/1973, 23. Jg., S. 37 ff.

Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972

Huppertz, N.:

- Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit, Neuwied/Darmstadt 1975
- Supervision. Ein Rätsel für Eingeweihte, in: Sozialmagazin, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 36 ff.

Illich, I. u. a.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe, Reinbek bei Hamburg 1979

Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek bei Hamburg 1973

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.):

- Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Remagen/Rolandseck, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 141 ff.
- Jahresbericht 1976, Frankfurt 1977
- Jahresbericht 1977, Frankfurt 1978
- Jahresbericht 1978, Frankfurt 1979
- Jahresbericht 1979, Frankfurt 1980

Jervis, G.: Kritisches Handbuch der Psychiatrie, Frankfurt 1980[2]

Jouhy, E.: Zum Begriff der emanzipatorischen Erziehung, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, Heft 3/1972, 1. Jg.

Jungblut, H.-J./Schreiber, W.: Zur Notwendigkeit alltagsweltlich orientierter Methoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, Heft 2/1980, 10. Jg., S. 150 ff.

Junker, H.: Was ist Supervision?, in: Jugendwohl, Heft 5/1979, 60. Jg., S. 221 ff.

Kappeler, M./Liebel, M.: Praxisberatung im Klima des Berufsverbotes, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 10/11/1973, 4. Jg., S. 175 ff.

Kant, I.: Die Metaphysik der Sitten, in: Kants Werk, Akademie Textausgabe, Band VI, Berlin 1968

Karberg, W.: Soziale Einzelfallhilfe - Methode als Beeinflussungsinstrument, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), (1973^2)

Kersting, H.: Kommunikationssystem Gruppensupervision, Freiburg 1975

Klawe, W.: Determinanten der Fortbildung von Mitarbeitern im sozialpädagogischen Feld, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2/1978, 29. Jg., S. 64 ff.

Klein, E./Schmidt, G.: Hauptamtliche Mitarbeiter der evangelischen Erwachsenenbildung zwischen Innovation und Konformität, Explorationsstudie und kritische Analyse der Qualifikation und Professionalisierung, Frankfurt 1977

Klüver, J./Krüger, H.: Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.), (1975^2)

Knieschewski, E.:

- Zur Institutionalisierung von Supervision, in: Der Sozialarbeiter, Heft 5/1975, 25. Jg., S. 11 ff.
- Bildungsökonomische Überlegungen zur Supervision, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 11/1974, 25. Jg., S. 409 ff.

Knoll, J.: Erwachsenenbildung - Aufgaben - Möglichkeiten - Perspektiven, Stuttgart 1972

Knoll, J. u. a.: Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg, Heidelberg 1967

Knoll, J./Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Dokumente 1945 - 1966, Heidelberg 1967

Knopf, D./Möller, D./Schmidt,M.: Alltagsorientierung in der Erwachsenenbildung, Bensheim 1978

Koch, H.-B.:

- Die Weiterbildung zum Supervisor des Burckhardthauses Gelnhausen, hektografiertes Blatt, Gelnhausen 1979
- Entpolitisierung durch Beratung? Aspekte zur Begründung eines Verdachtes am Beispiel der Supervision, in: Neue Praxis, Heft 3/1975, 5. Jg., S. 198 ff.

Konferenz der Zentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit: Fortbildung für Jugend- und Sozialarbeit, Faltblatt, o. O. u. o. J.

Konopka, G.: Soziale Gruppenarbeit, ein helfender Prozeß, Weinheim/Berlin 1978^6

Kortmann, K.: Zur Armutsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland, in: NDV, Heft 5/1976, 56. Jg., S. 144 ff.

Kotten, A.: Zur Ideologie sozialpädagogischer Gruppenarbeit, in: Verband moderner Sozialarbeit e. V. (Hrsg.): Moderne Sozialarbeit, Band 1, Kiel 1969

Kracauer, S.: The Challenge of Qualitative Content Analysis, in: Public Opinion Quarterly, Vol. 16, Nr. 4/1959, S. 631 ff.

Krause, H.-J.: Zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen, Bestandsaufnahme und Reformvorschläge, Marburg 1978

Kreutz, H./Landwehr, R./Wuggenig, U./Walther, H.: Ausbildung und Fortbildung für Fachkräfte der Jugendhilfe. Entwicklungen - Probleme - Perspektiven. Materialien zum Fünften Jugendbericht, München 1979

Kunstreich, T.:

- Der institutionalisierte Konflikt, Offenbach 1975
- Staatsintervention und Sozialarbeit, in: Kriminologisches Journal, Heft 4/1976, 8. Jg., S. 263 ff.

Laimer, M./Wolf, M.: Zur Funktionsbestimmung des leitenden Mitarbeiters in der Sozial- und Jugendhilfe - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Teilnehmern an Akademiekursen für leitende Mitarbeiter, in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg., S. 254 ff.

Lander, H.:

- Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar?, in: Der Sozialarbeiter, Heft 3/1975, 25. Jg., S. 1 ff.
- Mitbestimmen eigener Lernprozesse - oder: praxisverändernde Bildung. Beispiel: Planungsgruppen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen als Mittel der Demokratisierung, in: Sozialpäd - agogik, Heft 1/1979, 21. Jg., S. 18 ff.

Landjugendakademie Altenkirchen (Hrsg.):

- Akademieprogramm 1978, o. O. u. o. J.
- Akademieprogramm 1979. o. O. u. o. J.
- Akademieprogramm 1980, o. O. u. o. J.
- Sachbericht 1978, Altenkirchen 1979
- Sachbericht 1979, Altenkirchen 1980
- 20 Jahre evangelische Landjugendakademie Altenkirchen, 1958 - 1978, Altenkirchen o. J.

Landjugendakademie Fredeburg (Hrsg.):

- Die Konzeption der Deutschen Landjugend-Akademie Fredeburg, Fredeburg o. J.
- Sommer- und Winterhalbjahresprogramm 1978
- Sommer- und Winterhalbjahresprogramm 1979

- Sommer- und Winterhalbjahresprogramm 1980
- Tätigkeitsbericht 1978 (Kurzfassung), hektografiertes Manuskript, o. O. u. o. J.
- Tätigkeitsbericht 1979, hektografiertes Manuskript, o. O. u. o. J.

Lattke, H.: Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Freiburg 1962

Lefèbvre, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt, Kronberg 1977

Leube, K.: Berufssozialisation und Professionalisierung - Thesen zur Ausbildung künftiger Sozialarbeiter und Sozialpädagogen an der Hochschule, in: Neue Praxis, Heft 2/1976, 6. Jg., S. 101 ff.

Liebetrau, G.: Fortbildung gut gemeint - aber das Konzept?, Fortbildung in der Jugendhilfe, in: Sozialpädagogik, Heft 6/1974, 16. Jg., S. 285 ff.

Luckmann, T./Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln/Gütersloh 1972

Lützow, K. u. a.: Supervision - eine Notwendigkeit in der Jugend- und Sozial- und Gemeindearbeit, in: Neue Praxis, Heft 3/1975, 5. Jg., S. 195 ff.

Maelicke, B.:
- Die Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit - eine Zwischenbilanz, in: NDV, Heft 9/1975, 55. Jg., S. 225 ff.
- Praxisforschung und Praxisveränderung als kooperativer Prozeß zwischen Praxis, Ausbildung und Fortbildung, in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg., S. 233 ff.
- Zur aktuellen Situation der Fortbildung im sozialen Bereich, in: NDV, Heft 11/1975, 55. Jg., S. 309 ff.
- Zur Kontroverse über bundeszentrale Fortbildung im sozialen Bereich, in:NDV, Heft 9/1976, 56. Jg., S. 248 ff.

Mangold, J.: Gespräch, Beratung und Therapie - Zur gegenwärtigen Handlungsproblematik in der Sozialarbeit, in: Der Sozialarbeiter, Heft 5/1979, 29. Jg., S. 7 ff.

Marzahn, C. u. a.: Konflikt im Jugendhaus, Fortbildung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen, Lehrer. Arbeitsmaterialien und Handlungsmodelle, Reinbek bei Hamburg 1975

Markert, W.: Erwachsenenbildung als Ideologie, München 1973

Mayntz, R. u. a.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978²

McKnight, J.: Professionelle Dienstleistung und entmündigende Hilfe, in: Illich, I. u. a., (1979)

Meier, A.: Proletarische Erwachsenenbildung, Hamburg 1971

Meinhold, M.:

- Zum Selbstverständnis und zur Funktion von Sozialarbeitern. Am Beispiel von Theorie und Praxis der sozialen Einzelhilfe, in: Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.), (1975^2)
- Zum Stellenwert therapeutischer Interventionsformen in der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Sonderheft Sozialarbeit und Therapie 1978, S. 56 ff.

Melzer, G.:

- Akademiekurse für Ausbildungsleitung und Praxisberatung (Supervision), in NDV, Heft 9/1975, 55. Jg., S. 238 ff.
- Beratung als Leitungsaufgabe, die Entwicklung der Praxisberaterkurse der Akademie des Deutschen Vereins von 1964 bis 1980, in: NDV, Heft 1/1981, 61. Jg., S. 20 ff.
- Berufsbezogene Erwachsenenbildung, Ein System arbeitsfeld-berufsbezogener Weiterbildung im siebten Akademiekurs Ausbildungsleitung und Praxisberatung 1976 bis 1978, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 241
- Funktionen und Einsatzbereiche der Praxisberatung (Supervision), in: NDV, Heft 9/1977, 57. Jg., S. 239 ff.
- Praxisanleitung und Praxisberatung in der Sozialarbeit, Frankfurt 1972^2

Minssen, F.: Bildungsberatung in der Bundesrepublik, in: Gruppendynamik, Heft 3/1975, 6. Jg., S. 181 ff.

Modellversuch "Soziale Studiengänge" an der Gesamthochschule Kassel: Zur Situation der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sozialarbeit, Materialien 13, Kassel 1978

Mollenhauer, K.:

- Erziehung und Emanzipation, München 1968
- Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, Weinheim 1959

Moser, H.:

- Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1978^2
- Anspruch und Selbstverständnis der Aktionsforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1976, 22. Jg., S. 366 ff.

Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.): Sozialarbeit als Sozialbürokratie? Zur Neuorganisation sozialer Dienste, Sonderheft 5 der Neuen Praxis, Neuwied 1980

Müller, W.: Zum gegenwärtigen Stand von Gemeinwesenarbeit, in: Bahr, H. E. u. a. (Hrsg.): Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit, Darmstadt/Neuwied 1974

Müller-Schöll, A.: Die Diakonische Akademie Stuttgart, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 135 ff.

Müller-Schöll, A./Priepke, M.:

- Fortbildung für Teamarbeit in Leitungsfunktionen, in: Sozialpädagogik , Heft 3/1976, 18. Jg., S. 143 ff.
- Fortbildung - Organisations- und Institutionsberatung, in: Sozialpädagogik, Heft 4/1976, 18. Jg., S. 171 ff.

Müller-Schöll, A. u. a.: Fortbildung für Heimerziehung, in: Sozialpädagogik, Heft 6/1976, 18. Jg., S. 296 ff.

Murgoth, R.: Gesprächstherapie. Spiegelbild in größerer Entfernung, in: Sozialmagazin, Heft 1/1980, 5. Jg., S. 22 ff.

Nachbauer, K.:

- Aus der Arbeit der Fortbildungs-Akademie, in: Caritas, Heft 2/1976, 77. Jg., S. 82 ff.
- Bildung und Fortbildung im Aufgabenfeld der Caritas, in: Jugendwohl, Heft 6/1976, 57. Jg., S. 217 ff.
- Die Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes, in: Caritas 74, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1974, S. 253 ff.
- Die Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverbandes Freiburg, in: Sozialpädagogik, Heft 3/1975, 17. Jg., S. 138 ff.
- Zentrale Fortbildung, eine Aufgabe der Verbände der freien Wohlfahrt, in: Jugendwohl, Heft 12/1979, 60. Jg., S. 458 ff.

Nachbauer, K./Leinfelder, F.: Erster Kurs für Leiter von Heimen der Erziehungshilfe abgeschlossen, in: Caritas 1979, Jahrbuch des DCV, Freiburg 1979, S. 304 ff.

Nagel, H.: Therapie als Ende der Politik?, in: Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.), (1979)

Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen, Gruppen- und Einzeltherapien in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis, Reinbek bei Hamburg 1979

Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt 1972

Nestmann, F.: Prinzipien der Fortbildung in der sozialen Arbeit, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1977, 28. Jg., S. 299 ff.

Neumann-Mehring, S./Peters, H.: Von der Psychologisierung des Alltags zur "therapeutischen" Sozialarbeit?, in: Neue Praxis, Sonderheft 1978, Sozialarbeit und Therapie, 8. Jg., Neuwied 1978, S. 151 ff.

North, W.: Mythos und Wirklichkeit der Psychotherapie, München/Berlin/Wien 1975

Oberhoff, B.: Konzeption der Supervisorenausbildung an der Akademie für Jugendfragen Münster, in: Akademie für Jugendfragen Mün-

ster (Hrsg.): Sachbeiträge zum Fortbildungskonzept der Akademie für Jugendfragen, Münster 1979, S. 13 ff.

Ockel, A./Wrange, K.: Wegweiser für die Aus- und Fortbildung in themenzentrierter Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn, in: Integrative Therapie, Heft 2/3/1976, 2. Jg., S. 80 ff.

Offe, C.:

- Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik, Frankfurt 1975
- Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1973[2]

Orthbandt, E.:

- Akademiekurse für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe, in: NDV, Heft 9/1975, 55. Jg., S. 227 ff.
- Der Deutsche Verein in der Geschichte der deutschen Fürsorge, Frankfurt 1980

Ortmann, F. (Hrsg.): Sozialplanung für wen?, Neuwied/Darmstadt 1976

Ortmann, H.: Politische Ökonomie und Pädagogik, in: Erziehung und Klassenkampf, Heft 9/1973, 3. Jg., S. 39 ff.

Otto, H.-U.:

- Professionalisierung als gesellschaftliche Neuorientierung - Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 4/1972, 2. Jg., S. 416 ff.
- Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.), (1973[4])

Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 2 Bde., Berlin 1973[2]

Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?, München 1973[4]

Ottomeyer, K.: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen, Reinbek bei Hamburg 1980[3]

Peters, H.:

- Die mißlungene Professionalisierung der Sozialarbeit, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.), (1973[4])
- Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die pathologische Definition ihrer Adressaten, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), (1973[2])

Pettes, D.: Supervision in der Sozialarbeit, Freiburg 1971

Pfaffenberger, H.:

- Das Theorie- und Methodenproblem der sozialpädagogischen und sozialen Arbeit, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt 1968
- Die Ausbildung für soziale Gruppenarbeit - Bestandteil der Sozialarbeiterausbildung, in: Unsere Jugend, Heft 3/1956, 8. Jg., S. 113 ff.
- Die Methoden der Sozialarbeit in ihrer Bedeutung und wechselseitigen Beziehung, in: NDV, Heft 4/1965, 45. Jg., S. 122 ff.
- Professionalisierung und Spezialisierung - Herrschaft der Experten?, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 10/1978, 29. Jg., S. 367
- Sozialpädagogen/Sozialarbeiter: Auf dem Wege zu einem modernen Dienstleistungsberuf?, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 12/1978, 29. Jg., S. 442 ff.
- Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft als universitäre Disziplin, in: NDV, Heft 7/1974, 54. Jg., S. 173 ff.
- Zur Entwicklung der Sozialpädagogen-/Sozialarbeiterausbildung an Fachhochschulen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 10/1972, 20. Jg., S. 29 ff.
- Zur Situation der Studienrichtung Sozialwesen an Fachhochschulen und Gesamthochschulen, in: NDV, Heft 2/1973, 53. Jg., S. 29 ff.
- Zur Situation von Sozialarbeit/Sozialpädagogik heute, in: Neue Praxis, Heft 2/1978, 8. Jg., S. 132
- Zur Weiterentwicklung der "lebenslangen Erziehung und Bildung" in den achtziger Jahren, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 5/1981, 32. Jg., S. 175 ff.

Preuß, O.: "Entscheidend ist, in wessen Interesse Bildungsforschung in Gang gesetzt wird ...", in: b:e, Heft 4/1977, 10. Jg., S. 62

Preuß, U. K.: Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1975

Psychomethoden in der Sozialarbeit, in: Informationsdienst Sozialarbeit, Nummer 24, Offenbach 1979

Reinke-Körberer, E./Horn, K.: Einige Probleme beim Wiedereinführen individueller Subjektivität in die Wissenschaft. Methodische als politische Fragen, in: Horn, K. (Hrsg.), (1979)

Ritsert, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Frankfurt 1975[2]

Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim/Berlin/Basel 1968

Rix, U./Prinz, A.: Dialog mit Krallen, in: Sozialmagazin, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 29 ff.

Roberts, R. W./Nee, R. H.: Konzepte der Sozialen Einzelhilfe, Freiburg 1974

Robinsohn, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1972[4]

Roth, A. M.: Die Supervision in der sozialpädagogischen Arbeit und ihre Anwendung im Heim, in: Jugendwohl, Heft 6/1975, 56. Jg., S. 215 ff.

Roth, J.: Armut in der Bundesrepublik, Hamburg 1980[2]

Rückriem, G. M.: "Lebenshilfe" für Erwachsene - Produktionsfaktor oder Emanzipationsprozeß?, in: Prokop, E./Rückriem, G. M.: Erwachsenenbildung, Grundlagen und Modelle, Weinheim/Berlin/Basel 1968

Scherpner, H.: Geschichte der Jugendfürsorge, Göttingen 1979[2]

Scherpner, M.: Konzeptionelle Aspekte der Arbeit der Abteilung Fort- und Weiterbildung, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 234 ff.

Schiller, H.: Gruppenpädagogik als Methode der Sozialarbeit, Wiesbaden/Biebrich 1963

Schlüter, R.: Praxisberatung und Leitung - ein Widerspruch?, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 11/1978, 125. Jg., S. 270 ff.

Schön, B.: Professionalisierung, in: päd extra Sozialarbeit, Lexikon, Heft 6/1982, 6. Jg., o. S.

Schülein, J.: Psychoanalyse und Psychoboom,in: Psyche, Heft 5/6/1978, 32. Jg., S. 420 ff.

Schulenberg, W. u. a.: Zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1972

Schwarte, N.: Fortbildung und Organisationsentwicklung, in: Sozialpädagogik, Heft 5/1978, 20. Jg., S. 221 ff.

Schwarzwälder, H.:

- Das Konzept der Supervisorenausbildung an der Diakonischen Akademie, in: Sozialpädagogik, Heft 1/1979, 21. Jg., S. 35 ff.
- Sozialarbeit und Supervision, in: Sozialpädagogik, Heft 2/1976, 18. Jg., S. 64 ff.
- Supervision und Organisation, in: Sozialpädagogik, Heft 4/1976, 18. Jg., S. 166 ff.

Siebert, H.:

- Curricula für die Erwachsenenbildung,Braunschweig 1974
- Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972

Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen, Braunschweig 1975

Skiba, E. G.: Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft, Empirische Untersuchungen zum sozialen Fremdbild des Sozialarbeiters, Weinheim/Basel/Berlin 1972[2]

Spaemann, R.: Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation, in: Kaltenbrunner (Hrsg.): Zur Emanzipation verurteilt?,Der Preis unserer Mündigkeit, Freiburg/Basel 1975, S. 166 ff.

Speichert, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Frankfurt 1975

Strömbach, R./Frieke, P./Koch, H.-B.: Supervision. Protokolle eines Lernprozesses, Gelnhausen/Freiburg/Nürnberg/München 1975

Strunk, G.: Elternbildung im Rahmen eines situationsorientierten didaktischen Ansatzes der Erwachsenenbildung, in: Kertiens, L.: Elternbildung, Bad Heilbronn 1976, S. 100 ff.

Strzelwicz, W.:

- Erwachsenenbildung, Soziologische Materialien, Heidelberg 1968
- Forschungen über Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Knoll, J. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1969, Heidelberg 1969
- Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung, in: Picht, G. u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1962

Strzelwicz, W./Schulenberg, W./Raapke, H. D.:Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966

Supervision. Übermacht der Experten?, Heftthema des Sozialmagazins, Heft 9/1979, 4. Jg., S. 26 ff.

Szillat, W.: Gruppensupervision an der Fachhochschule, in: Neue Praxis, Heft 1/1975, 5. Jg., S. 38 ff.

Thürnau, F.: Veränderung der sozialen Praxis durch Veränderung der Fortbildung - Zum Fortbildungskonzept einer Fortbildung in zentraler Trägerschaft der Arbeiterwohlfahrt, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 5/1978, 29. Jg., S. 172 ff.

Thürnau, F./Pott, L.: Institutionsberatung in Institutionen der Sozialarbeit, Zu dem Aufsatz von W. Bäuerle, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 8/1976, 27. Jg., S. 302 ff.

Thürnau, F./Vollrath, D.: Teilnehmerorientierte Fortbildung? - Versuch einer Antwort, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 10/1978, 29. Jg., S. 383 ff.

Thiersch, H.:

- Alltagshandeln in der Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, Heft 1/1978, 8. Jg., S. 1 ff.
- Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie, in: Neue Praxis, Sonderheft Sozialarbeit und Therapie, Neuwied 1978

Tietgens, H. u. a.: Lernen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967

Tietgens, H. u. a.: Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikationsprogramms der Volkshochschulen, Braunschweig 1974

Tietgens, H./Mertineit, W./Sperling, D.: Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970

Trunzer, C.: Bericht über die Projektfortbildung des Fortbildungswerks für sozialpädagogische Fachkräfte, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg., S. 253 ff.

Utermann, K.: Zum Problem der Professionalisierung in der Industriegesellschaft, in: Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.), (1973[4])

Vagt, R.: Forschungspraxis und Forschungsobjekt, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.), (1975[2])

Verres-Muckel, M.: Lernprobleme Erwachsener. Befunde und Konzepte für die praktische Arbeit, Stuttgart u. a. 1974

Verzeichnis der Fortbildungsveranstaltungen des Deutschen Vereins, 2. Halbjahr, in: NDV, Heft 9/1962, 42. Jg., S. 342

Vinnai, G.: Die Misere des Kleinbürgers und ihr Niederschlag in therapeutischen Prozeduren, in: Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.), (1979)

Vogel, R. M.: Fortbildung im sozialen Wandel, in: NDV, Heft 11/1975, 55. Jg., S. 308 ff.

Vogt, H.: Kann das themenzentrierte interaktionelle System eine Methode emanzipatorischer Erwachsenenbildung sein?, in: Gruppendynamik, Heft 4/1975, 6. Jg., S. 380 ff.

Vollrath, D./Pott, L./Thürnau, F.: Stellungnahme zu einer Kritik der bundeszentralen Fortbildung im sozialen Bereich, in: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 11/1980, 31. Jg., S. 424 ff.

Wahrnehmung und Training sozialer Kompetenz - ein gruppendynamisches Seminar, in: Informationsdienst Sozialarbeit, Heft 24/1979

Weber, G.: Kritische Anmerkungen zur sozialpädagogischen Gruppenarbeit, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), (1973[2])

Weick, E.:

- Die Volkshochschule - auf der Suche nach einer gesicherten Funktion, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/1974, 24. Jg., S. 209 ff.
- Exemplarisches Lernen und politisches Handeln in der Arbeiterbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 2/1973, 23. Jg., S. 107 ff.

Weigand, W.:

- Supervision: Durch Selbstreflexion zur Emanzipation?, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Freiburg 1979

- Leitung und Beratung von Organisationen im Sozial- und Bildungsbereich. Anmerkungen zu einem neuen Fortbildungsangebot, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge zum Fortbildungskonzept der Akademie für Jugendfragen, Münster 1979, S. 49 ff.

Werder, L. v.:

- Alltag und alltägliche Erwachsenenbildung, in: Neue Praxis, Heft 1/1978, 8. Jg., S. 29 ff.
- Alltägliche Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel 1980
- Arbeiterbewegung und Weiterbildung, in: Reisig, H.,(1975^2)

Wieringa, C.: Supervision in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Freiburg 1979

Wildt, J./Gehrmann, G./Bruhn, J.: Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie, in: Haag, F. u. a. (Hrsg.), (1975^2)

Wilhelm, J.: Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision in Theorie und Praxis der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Heft 2/1975, 5. Jg., S. 133 ff.

Wilhelm, J. u. a.: Versuch einer emanzipatorischen Gruppensupervision, in: Neue Praxis, Heft 4/1977, 7. Jg., S. 358 ff.

Windheuser, A./Leffers, C.-J.: Sozialtherapeutische Zusatzausbildung, in: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Sachbeiträge zum Fortbildungskonzept der Akademie für Jugendfragen, Münster 1979, S. 27 ff.

"Wir haben die Akademie, die wir brauchen", in: NDV, Heft 6/1968, 48. Jg., S. 147 ff.

Wittenberger, G.: Neutralität und Parteilichkeit in der Supervision, in: Neue Praxis, Heft 4/1974, 4. Jg., S. 339 ff.

Wolf, M.:

- Bericht über die laufende Arbeit im sechsten Akademiekurs für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe, in: NDV, Heft 9/1975, 55. Jg., S. 236 ff.
- Weiterbildung für leitende Mitarbeiter in der Sozial- und Jugendhilfe, in: NDV, Heft 9/1979, 59. Jg.

Zeller, D.: Supervision - eine Standortbestimmung, in: Der Sozialarbeiter, Heft 2/1976, 26. Jg., S. 1 ff.

Zimmer, J.: Paulo Freire in der Bundesrepublik, in: b:e, Heft 7/1973, 6. Jg., S. 20 f.

Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, 2 Bde., München 1973

NDV = Nachrichtendienst des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge

B I L D U N G S G A N G

I. Persönliche Daten:

Ursula Angelika Ehrhardt
geb. am 14.2.1951 in
Bad Homburg

II. Schulbildung:

Friedrich-Ebert-Schule
Bad Homburg,
Volksschule
1957 - 1961

Humboldtschule Bad Homburg,
Gymnasium
1961 - 1969
Abschluß: Abitur am mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig

III. Wissenschaftliche Ausbildung:

Studium der Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität in Frankfurt am Main
1970 - 1974
Abschluß: Diplom-Pädagogin

Doktorandin an der Universität Trier, Fachbereich Pädagogik
1979 - 1983

IV. Berufstätigkeit:

Fortbildungsreferentin im Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte im Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge
1974 - 1979

Lehrauftrag an der Fachhochschule Frankfurt, Fachbereich Sozialpädagogik
seit 1978

Honorarvertrag im Forschungsprojekt "Sozialpädagogische Berufsqualifikation" der Universität Marburg
1979 - 1981

Fortbildungsreferentin im Fortbildungswerk für sozialpädagogische Fachkräfte
seit 1981

D. GRÄBNER
Dissertations- u. Offsetdruckerei
Gotenstraße 3
8602 Altendorf bei Bamberg
Telefon 09545 / 8791